AULAS DE VERANO

Instituto Superior de Formación del Profesorado

# La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

# ÍNDICE

*Presentación*. . . . . 9
Antonio Mendoza Fillola

*Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora*. . . . . 21
Antonio Mendoza Fillola

*Tipología textual y lectura comprensiva*. . . . . 37
Luis Sánchez Corral

*Oír para leer: La formación del mediador fónico en la lectura* . . . 75
Francisco J. Cantero.

*El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras* . . . . . 101
Antonio Mendoza Fillola

*Lectura y escritura creativa*. . . . . 139
Pedro C. Cerrillo.

*El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura* . . . . . 159
Pascuala Morote Magán

*Teatro, otras formas de recepción. (Textos teatrales, recepción lectora y educación literaria)*. . . . . 199
Isabel Tejerina Lobo

*Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer* . . . . . 219
Ana Díaz-Plaja

*Los materiales para la lectura en el aula* . . . . . 253
Jaime García Padrino

*Canon y lectura* . . . . . 283
José María Pozuelo Yvancos

Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado . . . 311

# LA SEDUCCIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-155-3
I.S.B.N.: 84-369-3595-0
Depósito Legal: M. 51.607-2002

Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición

**Colección**: AULAS DE VERANO
**Serie:** Principios

# LA SEDUCCIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

La propuesta de este libro se centra en potenciar una finalidad clave: la consolidación de la formación de los alumnos como lectores-receptores autónomos y capacitados para la recepción personal, valorativa y crítica del discurso escrito. Su orientación muestra que la lectura es una interacción texto-lector en un proceso de *seducción mutua*, porque el resultado de la lectura es el encuentro del texto con su lector. Y la idea de partida es que el placer de la lectura activa conocimientos, emplea estrategias e interrelaciona saberes. Los contenidos explicitan el proceso de recepción lectora, el espacio de la competencia lectora en el marco de la competencia literaria y los distintos aspectos en que interviene la experiencia lectora.

**Dirección editorial del volumen *La seducción de la lectura en edades tempranas*:** ANTONIO MENDOZA FILLOLA

**Coordinación:** *TIGERO GONZÁLEZ, Luis J.*

**Autores:**

CANTERO, Francisco J.
CERRILLO, Pedro C.
DÍAZ-PLAJA, Ana.
GARCÍA PADRINO, Jaime.
MENDOZA FILLOLA, Antonio.
MOROTE MAGÁN, Pascuala.
POZUELO YVANCOS, José María.
SÁNCHEZ CORRAL, Luis.
TEJERINA LOBO, Isabel.

# ÍNDICE

*Presentación* . . . . . 9
Antonio Mendoza Fillola

*Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora* . . . . . 21
Antonio Mendoza Fillola

*Tipología textual y lectura comprensiva* . . . . . 37
Luis Sánchez Corral

*Oír para leer: La formación del mediador fónico en la lectura* . . . 75
Francisco J. Cantero.

*El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras* . . . . . 101
Antonio Mendoza Fillola

*Lectura y escritura creativa*. . . . . 139
Pedro C. Cerrillo.

*El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura* . . . . . 159
Pascuala Morote Magán

*Teatro: otras formas de recepción. (Textos teatrales, recepción lectora y educación literaria)*. . . . . 199
Isabel Tejerina Lobo

*Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer* . . . . . 219
Ana Díaz-Plaja

*Los materiales para la lectura en el aula* . . . . . 253
Jaime García Padrino

*Canon y lectura* . . . . . 283
José María Pozuelo Yvancos

Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado . . . 311

# PRESENTACIÓN
# LA SEDUCCIÓN DE LA LECTURA EN EDADES TEMPRANAS

Antonio Mendoza Fillola
Universidad de Barcelona

*"Todas las cosas son palabras del*
*idioma en que Alguien o Algo, noche y día,*
*escribe esa infinita algarabía*
*que es la historia del mundo"* [1].

La organización y el diseño de este volumen sobre lectura contemplan los distintos aspectos de la formación del lector, partiendo de la idea de que la lectura es un proceso de interacción cognitiva, en el que entran en acción los distintos conocimientos y las específicas habilidades de recepción.

La *seducción* que puede llegar a ejercer la lectura es una metáfora que expresa una *realidad deseable*. En realidad, la lectura seduce sólo a quienes la ejercen, a quienes se aproximan a las obras y a los textos con la actitud receptiva y positiva de quien desea disfrutar y/o aprender de ellos y, sobre todo, a quien cuenta con la habilidades adecuadas para hacer suyos los contenidos de unos textos o de unas obras que le atraen e interesan. Se matiza, pues, que la lectura ejerce una especial atracción sobre quienes han sabido probar sus 'encantos' –cognitivos y estéticos, según la peculiaridad de los textos y las obras.

El reto didáctico es precisamente el logro de la formación del lector, que aborda el doble aspecto de capacitación y de guía para la actividad de la lectura. Sin esa necesaria formación, no resulta evidente ni inmediata la atracción/seducción de la lectura.

---

[1] BORGES, J.L. *Una brújula.*

Las distintas aportaciones presentadas en este volumen se han organizado en relación al eje central de la intención formativa, atendiendo a todo lo comprendido entre los límites de lo que en el campo visual del lector se muestra como trama formal del texto hasta llegar al espacio de los contenidos, del significado y al horizonte de expectativas de lectura que genera el propio lector.

Estas aportaciones sirven tanto para explicitar razones y cuestiones para mejorar la formación lectora, como para capacitar y formar a los escolares a fin de que sepan intervenir de modo autónomo en los actos concretos de lectura. En su conjunto, cada una de las secciones ha matizado diferentes aspectos de la actividad cognitiva que se realiza durante el acto de lectura para que éste sea eficaz y, por lo mismo, dé resultados coherentes y enriquecedores.

En suma, aquí se han integrado un compendio de pautas de reflexión sobre lo que supone la actual concepción de la lectura. A través de un sistemático orden expositivo, se ha expuesto que la lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales, se han planteado las orientaciones didácticas para destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, y se ha puesto de manifiesto que no sólo el libro, la obra o el texto aportan informaciones y contenidos, sino que el verdadero efecto de la lectura necesita de las aportaciones del lector/receptor. De este modo se entiende que la lectura ayuda a que el aprendiz/lector construya de modo significativo nuevos conocimientos, a la vez que activa, actualiza y reubica los conocimientos previos.

Las distintas facetas formativas de la lectura han sido abordadas desde las distintas facetas que componen un plan formativo. En estas páginas de presentación, he considerado que a modo de síntesis introductoria, resultaba mejor entresacar directamente algunos párrafos de los trabajos que siguen para mostrar la variedad de facetas que la formación del lector requiere. Resulta muy evidente que las propias palabras de cada especialista sirven de síntesis motivadora para aproximarnos al contenido de sus propuestas, incluso de un modo más efectivo que la paráfrasis que por mi parte pudiera elaborar.

Sigue, pues, la esquematización de las distintas propuestas y aportaciones; el lector podrá comprobar la coherencia y el interés de los distintos aspectos que se recogen en la obra.

1. **De la necesidad de conocer las tipologías textuales para facilitar la lectura comprensiva,** por Luis Sánchez Corral:

"... los diferentes planos o niveles que configuran la organización estructural o la disposición retórica de un texto están relacionados con esquemas específicos de conocimiento, esquemas que se activan tanto durante la producción como durante la interpretación de los enunciados. O dicho con otras palabras, los esquemas macroestructurales que definen los tipos o prototipos de textos activan patrones o modelados psicológico-cognitivos adecuados a cada género del discurso o cada tipo de secuencia textual en concreto. Puesto que los tipos de texto son unidades de construcción del significado y de interpretación del significado, en la medida en que nos facilitan un esquema para organizar la información, la reflexión didáctica se nos presenta bien evidente en una doble dirección: en primer lugar, cuanto mayor sea la diversidad textual que trabajemos en las aulas, mayor será la cantidad de esquemas o representaciones mentales que activarán nuestros alumnos; en segundo lugar, no parece que sea posible enseñar a leer en abstracto, por la sencilla razón de que no se aprende a leer en abstracto, hay que enseñar a leer, por ejemplo, textos periodísticos, textos publicitarios, textos jurídicos, textos científicos, textos literarios, textos deliberativos, etc...".

2. **De las conexiones entre la recepción oral, los aspectos fónicos y la lectura,** por Francisco J. Cantero:

"El texto escrito parece un artefacto visual, pero no lo es. Sólo es engañosamente visual, pues la ortografía es una sucesión de trazos que, tradicionalmente, hemos aprendido a escribir dibujando signos, y creemos que aprender a leer es aprender a mirar.

Pero una página escrita no es un objeto que miremos como se mira un cuadro. En un cuadro, la mirada es global, y los significados (si los hay) se nos ofrecen de una vez, de un modo transparente e inmediato. En cambio, un texto escrito no puede comprenderse de una vez, sino que impone en el lector una estrategia lineal: leer un texto no es como mirar un cuadro, sino como *oír* a alguien.

Por cierto, un texto escrito no tiene por qué corresponderse con una página, ni siquiera con un legajo de páginas o con un libro; es más, un texto escrito puede no ser ni siquiera una imagen visual (como ocurre con los textos escritos cifrados en *Braille*) (...).

Leer un texto no es mirar, sino que es *oír* a alguien. La propia disposición gráfica de los signos que lo componen (visuales, en el caso de esta escritura; táctiles, en el caso de la escritura *Braille*) crean un itinerario lineal que el lector debe seguir necesariamente (...).

Podemos llamar *mediación fónica* a esa operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales. Esta operación mediadora texto-lector consiste en oír el texto, interpretando su entonación, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito están todas al mismo nivel y linealmente, constituyen grupos de pronunciación unitaria, con una misma entonación y un significado conjunto (...).

Es evidente que, mucho mejor que por escrito, la manera más completa de transmitir un texto escrito es grabándolo de viva voz, como ocurre con los libros leídos (por los propios autores o por actores, que poco a poco, van siendo más populares), o como ocurre, también, con los noticiarios de radio y televisión (en los que el locutor se limita a leer en voz alta un texto redactado previamente por otro periodista). En realidad, el teatro clásico, las películas de ficción y los documentales son textos leídos en voz alta: ningún actor *habla* sino que *lee* en voz alta su guión, su *papel*."

**3. Aspectos de interacción y la metacognición en el proceso de lectura, por** Antonio Mendoza Fillola:

"Al sistematizar las facetas que intervienen en el **diálogo interactivo** que el receptor mantiene con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las teorías cognitivas del aprendizaje han permitido establecer una caracterización del **lector competente.** La relación **Texto ↔ Lector** es clave, porque la efectividad de la lectura depende de las implicaciones que se producen en esa interacción y

porque mediante esa relación, el lector hace un ejercicio de asimilación del texto para conferir coherencia a su lectura y hacer posible su integración entre sus saberes y experiencias. De todo ello resulta que la interacción lectora configura la comprensión, pues comprender un texto es saber establecer la acertada formulación de una o varias hipótesis semánticas sobre el conjunto de significados del texto (...).

El tratamiento didáctico de la formación lectora (también de la educación literaria y, consiguientemente, del desarrollo de la competencia lecto-literaria) enlaza con la cuestión de la formación de la competencia literaria, teniendo en cuenta que ésta es el resultado de nuestras lecturas (...) Leer es participar en un proceso activo de construcción de significados. A partir de los estímulos textuales, las competencias interrelacionan y activan las diferentes aportaciones del receptor, para que actúe como el verdadero interlocutor del texto. Paralelamente, hay que tener en cuenta que los mismos textos también enseñan a leer, porque incluyen sugerencias de intervención y destacan sus indicios. Según estos planteamientos iniciales, se señala a modo de síntesis de partida, un conjunto de puntos de interés a tener en cuenta en el diseño de actividades de formación:

- La lectura hace que el aprendiz participe activamente en la construcción y en el control de sus conocimientos y dominios lingüísticos.

- En el proceso lector se activan las distintas habilidades y dominios y se estimula la capacidad para reconocer (datos lingüísticos, indicios estilísticos), construir e inferir significados e interpretar el discurso literario.

- En el proceso de lectura interviene activamente la globalidad de destrezas y habilidades lingüísticas (saberes formales, conceptuales y estratégicos), y junto a ellas, también intervienen los conocimientos sobre cuestiones de la pragmática comunicativa y otros conocimientos de orden enciclopédico, lingüístico, metaliterario e intertextual que posee cada individuo.

- La lectura integra habilidades de niveles inferiores (descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales) y de ni-

veles cognitivos superiores (comprensión, construcción del significado e interpretación)."

4. **La faceta creativa y su vinculación entre lectura y escritura,** por Pedro Cerrillo:

"Lectura y escritura se necesitan, al tiempo que ambas son imprescindibles en el proceso de de formación del individuo lector. Tanto la lectura como la escritura han sido tratadas, en casi todos los niveles educativos, de un modo mecánico: la lectura como decodificación del lenguaje de signos y la escritura como transcripción literal de los mensajes orales; ese tratamiento ha conllevado, casi siempre, ejercicios y actividades escolares automáticos que han sido, a la postre, la causa de muchos analfabetismos funcionales: una vez terminado el tiempo de la enseñanza obligatoria, muchas personas dejan de leer y de escribir, iniciando así un camino que les llevará a saber reconocer las letras y las palabras pero sin llegar a comprender lo que leen; o, en el caso de la escritura, a saber copiar un mensaje dictado, pero sin poder expresar uno propio.

Aunque la lectura y la escritura son actos individuales, su tratamiento escolar requiere un cierto baño de colectividad, en el que el docente debe cumplir el papel de animador y mediador, e, incluso, llegado el caso, de corrector.

Leemos para aprender, para divertirnos, para informarnos, para reír, para imaginar, para soñar, para sentir. Pero, ¿y escribir? ¿Para qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir? Si quien escribe tiene claro que estas cuestiones tienen respuesta, podrá superar esos aspectos normativos de la lengua que, como decíamos, tienden a imponerse en la actividad escolar, y llegará a practicar la escritura libre y creativamente."

5. **El género narrativo y las vinculaciones entre la lengua oral y la lectura,** por Pascuala Morote:

"Hay que invitar a los chicos a sumergirse en la lectura de los cuentos como algo vital, pues escuchar, leer y comprender los grandes

cuentos de la Literatura Universal, procedentes en su mayoría de la tradición oral, es una necesidad para aprender la lengua, para fomentar la imaginación, para aumentar la sensibilidad y para conocer claves de literatura. Los cuentos de tradición oral y los literarios nos ofrecen una lección de vida, en la que se intercala lo social con lo cómico, lo real con lo maravilloso, lo escatológico con lo sentimental y con la alegría de recordar y, al mismo tiempo, de compartir el recuerdo (...).

La narración oral y la lectura en voz alta son dos actividades que se deben alternar tanto en la Educación Infantil como en todos los niveles de la Educación Primaria, pues tanto una como otra constituyen una oportunidad para adquirir destreza en el escuchar, que además proporciona contacto y acercamiento al contador o lector mediante su voz. A través de la narración oral y de la lectura en voz alta, si se hace bien y expresivamente, podemos conducir a los niños al gusto por la lectura silenciosa, individual, considerada como un coloquio íntimo entre el autor y el lector, coloquio que se convierte en un proceso receptivo, a través del cual se pueden extraer los sentidos del texto y sus múltiples significados.

La narración oral y la lectura en voz alta, aparte de entretener, ayudan a disfrutar oyendo la voz de alguien, bien la del autor, bien la del pueblo, que llega hasta nosotros y es capaz de estimular nuestra mente para que transformemos los elementos del texto en experiencia psíquica y para que a partir de ahí, hagamos que la literatura (los cuentos en este caso) sea la eterna compañera de nuestras vidas."

6. **El género dramático y sus facetas de recepción y de lectura**, por Isabel Tejerina:

"Es bien cierto que la literatura dramática tiene por finalidad última ser interpretada por actores ante un público. Su recepción entonces supone que las palabras llegan a los espectadores por los oídos y por los ojos, convertidos los contenidos en imágenes y emociones encarnadas por seres vivos. Éste es un principio fundamental que diferencia la literatura dramática del resto de los géneros literarios, como recuerda Alonso de Santos en su estudio sobre la especificidad de la escritura de las obras teatrales. Pero también, nos dice, el texto teatral puede evidentemente ser leído y lo que ocurre entonces es que el lector se lo tiene que

imaginar interpretado (1998. Pág. 311). En palabras de Eduardo Haro Tecglen [2]: *"Suele decirse que el teatro no es para leer, sino para ver y escuchar, y se dice mal. Sobre todo, cuando el texto de teatro tiene la necesaria entidad literaria. El lector de teatro, como el de novela, tiene la facultad de crear su propio mensaje, de hacer en la imaginación –que no ha muerto– su escenografía, sus rostros, sus voces: a condición de que el autor le ofrezca todas las sugerencias."*

Así pues, la adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.



**Literatura dramática y lectura expresiva**

El texto es virtual hasta que un lector le confiere una existencia real. Pero leer no es sólo descodificar, interaccionar y comprender; leer es, sobre todo, interpretar, dotar de sentido personal a un texto [3]. Frente a la actual relegación del género teatral de los programas de desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria, considero que las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura.

La lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placentera. La presentación de un texto dramático leído de manera expresiva por dos o más niños/as posee atractivo para los receptores y a los sujetos lectores les otorga un papel protagonista que potencia la asimilación e interpretación del mensaje."

---

[2] HARO TECGLEN, E. *Bajarse al moro.* 1986. Pág. 98.
[3] MENDOZA, A. 1998. Pág. 171.

7. **Una faceta interdisciplinar: arte y literatura, lectura de palabras y lectura de imágenes,** por Anna Díaz-Plaja:

*"El mundo de la imagen es tradicionalmente visto como el territorio del que se debe rescatar a los niños para que pasen al 'verdadero' mundo de la cultura, el de la letra impresa. Se ve con preocupación que los niños 'sólo miren dibujos' cuando hojean un libro y se considera un logro de madurez el abandono de los libros ilustrados por unos libros con más texto y menos colorines y 'distracciones'.* Se apuntaba, y se apunta aún, que las dificultades lectoras tienen su origen en la esclavitud y dependencia al mundo audiovisual, que les crea (malos) hábitos de observación y de pereza lectora.

Pero es evidente que mirar imágenes es también leer (...).

El principio de la educación estética de los niños está vehiculado, en parte, por el libro ilustrado (...).

Entendemos por hipertextualidad la relación de entre un texto 'a', o *hipotexto,* y un texto 'b', o *hipertexto,* a partir de diversos procedimientos de transformación y creación. Son géneros hipertextuales la parodia, la imitación, o la recreación de un texto preexistente. En el caso de los libros de arte, partimos de un 'texto' –un museo, un cuadro, un pintor, un movimiento– para crear un libro, generalmente de tipo narrativo, a partir del tema, de algún personaje o del entorno."

8. **Los materiales para la lectura en el aula,** por Jaime García Padrino:

*"'En tal marco escolar, el niño utiliza unos libros y se enfrenta a una labor sistemática para desentrañar con soltura los complejos significados que le llegan gracias al empleo del código escrito. Por tal razón, los materiales lectores iniciales deben servirle al niño como fuente de las primeras sensaciones gratificantes en su desarrollo instructivo y recreativo. Y la consecución de este objetivo dependerá no sólo del interés por los contenidos a los que el neolector se enfrente, sino por la gratificación del propio acto de leer. Es decir, se trata de que esos materiales le proporcionen la mejor recompensa a su esfuerzo de aprendizaje, al verse el mismo niño capaz*

*de acceder con ellos a los mensajes creados o producidos por otras personas (...).'*

Conseguir ese deseable empleo de las posibilidades de las lecturas escolares ofrecidas en los llamados libros de texto, dependerá no tanto de la calidad intrínseca de ese material impreso, como de la creatividad y de los recursos del profesorado que lo emplee. En su mano estará la correcta o incorrecta utilización de dicho material –el libro de texto– que debe ser, ante todo, un complemento eficaz de su tarea.

Del mismo modo, deberá evitar que las lecturas realizadas en el marco general de las actividades lingüísticas puedan llegar a ser una actividad rutinaria, impositiva y, lo más doloroso, frustrante de todo el encanto que lleva en sí misma una correcta práctica lectora. Esos materiales impresos deben ser así, ante todo, un recurso complementario para el profesor, pues le permite disponer de los textos o fragmentos oportunos para acercar a sus alumnos a un conocimiento esencial de la literatura. Por otra parte, señalaré tres posibilidades que también considero básicas en la presentación de los textos literarios:

1) la antología, como colección de fragmentos seleccionados de acuerdo con un determinado criterio;
2) el libro de lectura que combina o hilvana distintos fragmentos en torno a una sencilla historia conductora, escrita 'ex profeso' para insertar con una leve justificación los textos seleccionados y
3) el libro de lectura como creación original de un autor que acepta el encargo editorial para desarrollar un plan general de lectura, adecuado a los objetivos de un determinado nivel educativo."

**9. Justificación teórica de la determinación de un canon para la lectura,** por Jose M.ª Pozuelo:

*"'La teoría literaria de hoy, en cambio, ya no se mueve en el interior de tal circuito, es más, lo que ha sometido a crisis es el circuito mismo, y no porque no se reconozca un emisor, un signo y un receptor, sino porque lo que ha sometido a desplazamiento del centro de su interés es la relación entre el circuito semiótico y los sujetos que lo*

*estudian. La pregunta ya no es sobre el sentido o los sentidos de la obra literaria, en la dinámica de sus estratos comunicacionales, sino el lugar mismo de la Teoría y cuáles son los papeles históricos y sociológicos de los ejecutantes de la propia Teoría. La pregunta dominante hoy en el panorama de la Teoría literaria es ¿qué intervención tienen los sujetos (individuales pero sobre todo colectivos) en la construcción de la Teoría? Por consiguiente: la teoría misma como nueva* ***obra.*** *La obra literaria se ve de ese modo como un intercambio y una dialéctica no sólo entre quienes la leen y los sentidos de esa lectura, sino entre los que la* ***trabajan*** *y la administran, guiando y operando en los procesos de selección tanto del corpus de textos como de sus interpretaciones plausibles.'*

De este cambio es un signo muy sintomático la centralidad y recuperación actual de una cuestión como la del canon y la serie de problemas conexos al debate del canon."

Como puede apreciarse, el conjunto de referentes es sugerente para que el profesorado pueda disponer de orientaciones que conduzcan a una formación específica en la habilidad lectora de sus alumnos.

Por último, desde estas primeras páginas quiero agradecer las aportaciones y la entregada disposición de todos los profesores que intervinieron para hacer posible y eficaz esta publicación. A todos ellos hago manifiesto mi reconocimiento y mi satisfacción por el interés de sus aportaciones.

# NOTAS INTRODUCTORIAS SOBRE LA LECTURA Y LA FORMACIÓN LECTORA

Antonio Mendoza Fillola
Catedrático de Didáctica de la Lengua y Literatura
Universidad de Barcelona

*"En realidad, las lecturas de juventud pueden ser poco provechosas por impaciencia, distracción, inexperiencia en cuanto a las instrucciones de uso, inexperiencia de la vida. Pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde* [1]."

**La lectura es una necesidad social.**

**La lectura responde a necesidades.**

**La finalidad y la intención de la lectura.**

**Leer y saber leer.**

**La seducción de la lectura.**

**La formación lectora es una actividad de base en el marco escolar.**

**Consideraciones previas sobre la lectura.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

[1] CALVINO, I. *Por qué leer los clásicos.* Tusquets. Barcelona, 1991. Pág. 14.

## LA LECTURA ES UNA NECESIDAD SOCIAL

A modo de pórtico de los trabajos que constituyen este libro, creo necesaria la inclusión de una breve consideración sobre aspectos básicos de la lectura y su concepción didáctica y formativa.

La lectura es una actividad cultural –leer es un arte que depende del talento, de la experiencia y de la cultura del individuo [2]–. Pero no sólo es una actividad cultural por el valor social que se le atribuye, sino especialmente por ser una necesidad cotidiana para mantenernos actualizados. En un contexto marcado por las necesidades de comunicación, la formación del receptor se muestra como clave para la integración en el marco de las relaciones sociales y culturales.

Vivimos en una sociedad que depende y fomenta las relaciones a través de diversos códigos, de modo que no sólo es necesario conocer lenguas, sino dominar las habilidades y los recursos de todo tipo de interacción, o sea, que es necesario desarrollar al máximo las capacidades de recepción y de expresión. Y entre esas habilidades de interacción, destaca la lectura, porque muchas de las relaciones del entorno social se apoyan en la recepción, o sea, en la comprensión y en la valoración interpretativa de los múltiples mensajes con los que los miembros de los grupos sociales y culturales buscan el intercambio de ideas, de opiniones, de valoraciones.

En la escuela se desarrollan muchas actividades formativas y educativas con las que se quiere dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para desarrollar su vida de relación social y el ejercicio de funciones profesionales con la mayor eficacia.

Efectivamente, son las muchas actividades que desempeñamos en nuestra vida de relación y entre ellas, la lectura, sin duda, es una de las importantes. Como señala Aníbal Puente [3], la lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas. Por nuestra parte, partimos también de los supuestos de esta

[2] HIRSCH, E. D. *The politics of Theories of Interpretation*. 1987.
[3] PUENTE, Aníbal. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. 1996. Pág. 21.

posición cognitiva, en la que la actividad receptora enlaza con órdenes de pensamiento y de aplicación de estrategias cognitivas.

## LA LECTURA RESPONDE A NECESIDADES

La diversidad de estudios sobre el proceso y la actividad lectora es síntoma del interés que el tema ha adquirido en el ámbito de la didáctica cuando se analiza desde diversas perspectivas (cognitiva, fenomenológica, estética...) para poner de manifiesto su incidencia en la formación del individuo. La lectura resulta ser el medio por el que se adquieren muchos de los conocimientos de nuestra formación integral personalmente y como individuos sociales. Cada una de las lecturas que realizamos tienen alguna finalidad, intención u objetivo –de carácter pragmático o lúdico– que el lector determina o asume "a priori".

El lector recurre a uno u otro tipo de textos según la necesidad (ya sea informativa, de contraste de opiniones, ya sea lúdica, de entretenimiento, de apreciación o goce estéticos) que sentimos. Recurrimos a la lectura con la confianza de que el texto elegido pueda dar satisfacción a nuestra necesidad y quede, así, cubierto nuestro interés. Obviamente, la elección de un tipo de texto u otro está en relación con los conocimientos previos que poseamos sobre el contenido o las referencias textuales.

## LA FINALIDAD Y LA INTENCIÓN DE LA LECTURA

Toda lectura responde a necesidades o a particulares intenciones del lector. Se lee para informarse, documentarse y/o entretenerse. Se lee por *indicación, sugerencia, o recomendación* –incluso por imposición– de alguien, pero también se lee por iniciativa propia. Se lee con una actitud libre y abierta ante lo que pueda sugerir el texto; aunque, en ocasiones, también se lee condicionado por una finalidad predeterminada por el propio lector o, lo que suele suceder, por un tercer agente no implicado directamente en el acto de lectura; a veces es el docente quien marca y condiciona la lectura en relación a una tarea escolar. Desde otros supuestos, la lectura –sin que pierda por ello su carácter funcional– es un ejercicio pragmático que impone el entorno, el contexto, la publicidad..., las mismas normas de consumo, de la vida

en sociedad. En otros casos, para cierto tipo de "lector", la lectura puede ser una actividad muy ocasional, que realiza sólo en los momentos y ocasiones en los que se encuentra ante la necesidad perentoria o la obligación de ejercerla, como puede ser la obtención de una información puntual, la realización de una tarea escolar, por ejemplo.

## LEER Y SABER LEER

Cada texto (desde el mensaje publicitario hasta el documento científico, el prospecto de un fármaco o el poema más lírico) nos ofrece particulares estímulos textuales y cada uno de nosotros, sus lectores, somos los responsables de lograr que el texto cobre vida y nos resulte significativo –en su momento y en su contexto– porque cada lector es el agente de su actualización. J. Foucambert ha señalado los aspectos de implicación y de construcción significativa que contiene la actividad lectora:

> *"La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios. En efecto, la anticipación pone en marcha la intuición de un sistema que se basa en las frecuencias y las posibilidades de aparición de las palabras, de las categorías, de las estructuras (...). La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever, por lo tanto, que informan, y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos ver pero que informan menos* [4]."

Entre las distintas habilidades lingüísticas, la de escuchar y la de leer tienen varios rasgos en común, por cuanto son las correspondientes a las categorías de recepción y de comprensión lingüística; ambas se caracterizan por el condicionante de la interacción receptiva. Esta interacción se establece en dependencia del contexto, por lo que se requiere que sean activados unos determinados saberes pragmáticos; la interacción receptora se inicia a partir de estímulos verbales que activan saberes sobre el sistema y el uso lingüístico, pero, también, sobre diversos convencionalismos culturales; además, la interac-

[4] FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*. 1989. Pág. 60.

ción cuenta con la cooperación del receptor, que también está determinada por los conocimientos que éste posee y aporta.

## LA SEDUCCIÓN DE LA LECTURA

La fascinación –intelectiva, estética o lúdica– que provoca la lectura se incrementa, obviamente, cuando se dominan las habilidades que intervienen y hacen posible la recepción. La actividad lectora puede convertirse en seducción cuando el lector tiene una verdadera motivación por conocer, disfrutar e implicarse con lo expuesto por el texto, ya sea la novela o el poema más sugerente, ya sea el texto más documentado y técnico.

Así, puede aceptarse que, efectivamente, leer es un placer no sólo cuando nos referimos de manera exclusiva a la lectura de creaciones literarias, sino, también, cuando nos ocupamos de los contenidos propios del ámbito de lo técnico o de lo científico que nos interesan.

Para que se produzca esa seducción de la lectura han de darse conjuntamente tres condiciones mínimas: que exista una marcada *motivación* (interés por el tema y conocimientos previos adecuados), que se posea un competente *dominio de estrategias lectoras* y que el texto a leer aporte los *contenidos referenciales suficientes* para colmar el interés motivado. Cuando se dan estas condiciones, el acto de recepción lectora es fuente de satisfacción intelectual, de goce para el conocimiento y de recreo para la sensibilidad. Por ello se afirma que la lectura es capaz de atraer incondicionalmente a los entusiastas, experimentados y competentes lectores que recurren a ella y la hacen actividad central para su información, para el aprendizaje y/o para el entretenimiento.

Por el contrario, la ausencia de alguna de esas condiciones –ya sea el inadecuado conocimiento previo, la falta de estrategias o el desinterés del texto– entorpece la funcionalidad del placer intelectivo y estético. El proceso de recepción literaria –o simplemente la recepción– integra a su vez, la recepción de múltiples aspectos culturales. La percepción del lector, inevitablemente, está condicionada por los saberes que integran sus particulares competencias.

## LA FORMACIÓN LECTORA ES UNA ACTIVIDAD DE BASE EN EL MARCO ESCOLAR

Desde la perspectiva didáctica se ha reconocido que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. El interés que suscita actualmente el proceso lector se debe a que:

- la lectura sigue siendo la actividad básica para *la construcción de saberes,* porque mediante la lectura se integran y se reestructuran diversos conocimientos; y
- exige la *participación del lector,* que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones.

La combinación de ambos aspectos permite comprender que el lector, personalmente, fija la ordenación cognitiva de las aportaciones del texto y las filtra y organiza según sus conocimientos previos.

- A través de la lectura tenemos acceso a muchos *conocimientos, informaciones y valoraciones;* la lectura nos aporta formación que actualiza y amplía nuestros saberes, que nos ayuda y permite matizar nuestras opiniones. En nuestra actividad cognitiva y en nuestra actividad de relación-comunicación, es preciso que sepamos ejercer el rol de lector.
- Hace ya tiempo –a partir del desarrollo de los estudios sobre procesos cognitivos– que se ha comenzado a dejar de considerar la lectura como un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua para pasar a ser tratada como un *recurso básico y globalizador,* a la vez que, debidamente programado, se emplea como un procedimiento muy eficaz para el *autoaprendizaje,* el cual, además, resulta particularmente válido en cuanto procedimiento de autoevaluación de los dominios lingüísticos.
- Debiera tenerse muy presente que la lectura, en realidad, es otro peculiar *acto de comunicación,* porque requiere que nos impliquemos y que participemos en la interacción que se establece entre los contenidos que ofrece el texto y nuestros saberes e intereses.

– El proceso de lectura concluye, por lógica y por necesidad cognitiva, en la *comprensión* y la *interpretación* del texto. No es aceptable suponer que se domina la habilidad de la lectura cuando la aproximación a un texto constituye un avance en el que se va entendiendo a medias, porque no cabe considerar que la sucesión de inconsecuentes fragmentos permita la comprensión cuando en un proceso de lectura alterna la inteligibilidad de párrafos o pasajes con la incomprensión. La falta de comprensión de un párrafo o de un enunciado, sin duda, imposibilita la certidumbre de haber comprendido adecuadamente los anteriores y, obviamente, no garantiza la comprensión de los siguientes; y ello, cuando menos, hará que nos cuestionemos el posible valor de los sucesivos enunciados.

## CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA LECTURA

Cada lectura, desde que se inicia, sigue un proceso similar a la andadura de un camino: es cosa sabida que se hace camino al andar y, de igual modo, la lectura se realiza durante el proceso de recepción. No hay lectura sin proceso de construcción de significados, de igual modo que no hay camino sin avance hacia la meta

Al iniciar una lectura, siempre se espera algo en concreto de un texto, algo relacionado con la finalidad de nuestra lectura. Pero lo que aguarda el lector del texto depende de sus mismas capacidades como receptor. *"La lectura es un ir al encuentro de..."* –según palabras del novelista I. Calvino– y esa búsqueda intencionada es señal de la implicación del lector-receptor en la construcción de los significados. Esos significados, aunque aparentemente ya están previstos por (en) el texto, en realidad no lo serán hasta que la capacidad y habilidad del lector les dé corporeidad, los re-construya y los integre en el corpus de sus conocimientos o experiencias (personales y lectoras). Así, lo que será el texto hace referencia a la actualización que cada lector, cada uno de nosotros, sepamos o podamos hacer del texto.

Cuando en las actividades de aula los profesores nos planteamos cuestiones relacionadas con las facetas didácticas de la formación del lector, considero que nuestras orientaciones didácticas debieran estar presididas por unos supuestos clave:

– Saber leer es saber *interaccionar* con el texto.
– Se interacciona con el texto cuando el lector es capaz de seguir las indicaciones del texto, del discurso, cuando observa sus peculiaridades, reconoce su intencionalidad y, sobre todo, cuando el lector *aporta sus conocimientos y aplica sus habilidades* en la actividad cognitiva de relacionar los aspectos formales y los contenidos conceptuales que cada texto intenta transmitirnos.
– Saber interaccionar con el texto requiere una específica formación que se centra en la *metacognición del proceso lector*, o sea, en el conocimiento consciente de lo que en cada momento de la lectura debemos hacer.

## DE DESCODIFICAR A LEER

Cuando se enuncia que la lectura necesita la participación personal de un receptor que desarrolle un proceso activo de aportaciones e intercambios, los viejos esquemas de la concepción de la lectura se desmoronan. Porque ahora se entiende que es una actividad que implica al lector y en la que se concede especial relevancia a sus aportaciones, al saber hacer de sus estrategias, a sus valoraciones. Aunque ya parece que se ha superado la idea de que leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto, metodológicamente, la formación lectora y la educación lectora aún siguen requiriendo aportaciones y pautas para organizar las actividades de formación de los aprendices... Y aún se necesitan muchas indicaciones de tipo didáctico para comprender ideas como que:

– Leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber llegar a *establecer nuestras propias opiniones*, formuladas como valoraciones y juicios.

– Saber leer es saber *avanzar a la par que el texto*, siguiendo las pautas de la metacognición del proceso lector y detectando las pautas e indicios que aporta el texto.

– Cada una de las fases de recepción lectora es objeto de unas específicas actividades, que requieren de cierto *adiestramiento para la formación lectora* del individuo. La sucesión de fases del proceso de recepción: Precomprensión: Antici-

pación > formulación de expectativas > elaboración de inferencias > explicitación + COMPRENSIÓN // INTERPRETACIÓN

Y aún puede parecer más complejo el proceso de formación cuando se trata de que el lector sea capaz de integrar sus aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) a fin de establecer las inferencias necesarias para la comprensión y para la elaboración de la interpretación.

**Un planteamiento centrado en el lector**

Las orientaciones metodológicas que intervienen en la consolidación de una formación lectora eficaz buscan la capacitación del lector para que sepa hacer de la lectura un acto de relación entre el texto y el lector. En esa relación, básicamente, se apoya la comprensión, que surgirá a partir de la confirmación de una o más hipótesis globales sobre el significado del texto.

Desde que se destacó la importancia que tiene la deducción en el proceso lector, porque, en su opinión, la función de ésta es superior a la actividad de descodificación, esto nos lleva a entender la importancia de las estrategias lecto-comprensivas que desarrolla y aplica el individuo lector y la funcionalidad de los conocimientos previos; la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura.

Consiguientemente, la dificultad de recepción lectora no sólo depende de la complejidad textual del mensaje, sino, también, del dominio de *habilidades del lector* y de sus *conocimientos previos*. La comprensión está en relación con lo habituados que estemos a tratar sobre una temática determinada, a leer un determinado estilo de producción y que la comprensión, por supuesto, depende de la agilidad mental para organizar toda la información que nos transmite el texto.

**El lector es responsable de la actualización del texto**

Esta forma de entender la lectura y sus funciones sugiere una nueva perspectiva del lector. A éste, según las propuestas de W. Iser, se le reconoce y se le asigna el valor potencial de instituirse en el propio sistema de referencia del texto, es decir, de ser el condicionante responsable de la actualización de los significados textuales según sus personales aportaciones. Este planteamiento ha surgido de los supuestos de las teorías de la recepción, y por ello, desplaza la atención hacia la actividad receptora del lector. En lugar de centrar el interés en las solas características del texto, como sucediera con las teorías formalistas, este enfoque potencia la *implicación personal seguida en el proceso de lectura* y, necesariamente, habrá de redundar en la innovación de recursos y de actividades para la creación, desarrollo y estimulación de la lectura.

La reorientación didáctica de la lectura derivada del supuesto central de la *recepción como actividad personal* del lector implica que se analicen los condicionantes y factores que intervienen en la formulación de las expectativas y en los procesos de comprensión e interpretación, fases clave del proceso lector.

Como resultado del adiestramiento en las habilidades lectoras, se espera que el lector desarrolle una lectura verdadera, es decir, que sea auténticamente personal, como resultado de la participación, de la intervención, de la aplicación de habilidades y conocimientos personales de quien lee. El lector formado genera una lectura eficaz, porque dirige y controla el propio proceso de percepción. Así, a partir de algunas tendencias de los estudios literarios que se ocupan de la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de los significados y de las interpretaciones, se pueden establecer alternativas para aplicar a las orientaciones tradicionales de la lectura (que la entienden como acto), de manera que se optimicen los planteamientos y potenciales cognitivos del receptor.

La consecución de todo ello es posible contando con un buen dominio de las estrategias, de manera que sirvan para mediatizar la capacidad de sugerencia del texto en atención a las condicionantes circunstancias y a las aportaciones del lector.

## La lectura como interacción

Sin duda, el rasgo más interesante de la lectura –y de su tratamiento didáctico– es su faceta interactiva. Efectivamente, como explicó W. Iser [5], los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico-comprensivas, de manera que *la percepción no es una recepción pasiva, sino un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector* en el que están presentes todo tipo de informaciones previas (lingüísticas, discursivas, enciclopédicas...) que el lector ha recopilado a partir de anteriores experiencias de conocimiento y, en su caso, de lectura. Actualmente hay un generalizado acuerdo en aceptar algunos supuestos de base:

a) que los textos –todo tipo de texto– tienen una existencia virtual hasta que el lector interviene con sus aportaciones;

b) que el lector es el responsable de la actualización del significado de un texto mediante su acto personal y voluntario de lectura;

c) que mediante ese acto el texto desarrolla sus contenidos y adquiere la existencia real que le conferirá interés para el lector.

Estos supuestos se convierten en los referentes clave sobre los que se basa la orientación del tratamiento didáctico de la lectura. En este sentido, las orientaciones críticas y didácticas centradas en los supuestos de la recepción lectora por una parte, y por otra, en los procesos cognitivos del individuo han demostrado las posibilidades formativas y didácticas que se derivan del acto de lectura, aunque también han permitido señalar la amplia complejidad de los mecanismos de lectura [6].

El proceso lector: un procedimiento metacognitivo de integración de saberes.

La combinación de diversas orientaciones recientes de las teorías literarias y de la didáctica se ha centrado en el lector como agente

[5] ISER, W. *The Reading Process.* 1975.

[6] MENDOZA, A. *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector.* 1998.

de un proceso de recepción lectora y en la conexión de esos componentes con los procesos cognitivos del individuo; así, se ha mostrado la amplitud y complejidad, pero también las posibilidades didácticas de la dinámica interactiva de la lectura.

Algunos de los aspectos concretos en que se manifiesta la eficacia de la formación de la recepción lectora quedan indicados en los siguientes puntos:

- El proceso de lectura es una *síntesis de habilidades lingüísticas* apoyada en referentes paralingüísticos y culturales. Este proceso implica, entre otros aspectos cognitivos, el desarrollo de una actividad individualizada de autocontrol de aprendizaje referido a la comprensión y a la interpretación de textos.
- Cada acto de lectura implica un reto de diferentes cualidades para la comprensión de cada nuevo texto.
- La lectura es una actividad personalizada que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y adquisiciones y/o aprendizajes sucesivos que acumula el alumno.
- Como premisa inicial, si leer es extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado, es preciso tener presente que no se ha alcanzado un suficiente dominio lingüístico si no se sabe comprender e interpretar los mensajes escritos.
- El proceso lector, que parece obvio en su previsión y fácil en su desarrollo, resulta algo más complejo –pero mucho más formativo– cuando se contemplan las facetas de interacción y cooperación.
- Frente a la actividad de descodificación, la lectura es una compleja actividad de conocimiento en la que se integran el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, los saberes pragmático-comunicativos, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector.

- El proceso de lectura tiene rasgos de diálogo (texto-lector), que transcurre por las distintas fases del proceso. La lectura desarrolla un diálogo interactivo entre texto y lector que exige al individuo la activación de todos sus conocimientos lingüísticos (de L1, de L2 o de LE), paralingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales para hacer efectiva la comprensión de los mensajes escritos.
- En ese diálogo se activan diferentes tipos de conocimientos y estrategias.
- En los sucesivos actos que componen el proceso de la recepción lectora se procede de igual manera que en un acto comunicativo: la identificación de los componentes lingüísticos (léxico, estructuras, etc.) requiere el apoyo de conocimientos sobre la situación, intencionalidad, valores especiales que ofrece el discurso, etc.
- A través de la actividad de recepción lectora se obtiene múltiple información que funciona a modo de "input" (lingüístico, literario, enciclopédico, específico...) derivado de las habilidades lingüísticas ya asimiladas (habla, audición, escritura, lectura).
- La lectura no es un recurso puntual al servicio del aprendizaje lingüístico, sino un medio por el que el alumno accede a conocimientos de todo tipo.
- La lectura es un recurso básico y globalizador que, debidamente programado, resulta un procedimiento apropiado para el autoaprendizaje y autoevaluación.

La actividad de implicación personal, la cooperación en el proceso lector y su disponibilidad de recursos estratégicos ayudarán a que el lector solvente los conflictos textuales entre la arbitrariedad normativa y los usos pragmáticos y a definir el significado de un texto dado. Si leer depende del talento, de la experiencia y de la cultura del individuo, también es el acto clave para acceder a la formación plurilingüe en un contexto literario-cultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector.* Laia. Barcelona, 1989.

HIRSCH, E.D. *The politics of Theories of Interpretation.* Macmillan. Londres, 1987.

ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aestehetic Response.* Baltimore. Johns Hopkins University Press. Baltimore, 1976. *(El acto de leer.* Taurus. Madrid, 1987).

ISER, W. *"The reading Process: A Phenomenological Approach". New Literary History*, 3. 1975.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Octaedro. Barcelona, 1998.

PUENTE, A. *"Cómo formar buenos lectores".* En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (Eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura.* Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 21-46.

# TIPOLOGÍA TEXTUAL Y LECTURA COMPRENSIVA

Luis Sánchez Corral
Universidad de Córdoba

**El diálogo entre el texto y el lector.**

**El proceso y las operaciones de la *competencia lectora.***

**La tipología textual y su aplicación a la lectura comprensiva.**

**Algunas conclusiones para la intervención didáctica.**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

## EL DIÁLOGO ENTRE EL TEXTO Y EL LECTOR

### 1. La lectura modifica al sujeto

La actividad de la lectura no puede explicarse –y menos ser inducida para que los alumnos la practiquen– si no tenemos presente el proceso de la comprensión textual, un proceso de interacción entre el *texto* y el *lector*, un proceso de interacción entre los signos e instrucciones de lectura que emanan del texto y las operaciones cognitivas que ha de realizar el lector siguiendo dichas instrucciones o pautas de actuación: *"Saber leer* –nos dice el profesor Antonio Mendoza [1]– *es saber interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto, intenta transmitirnos".*

[1] MENDOZA, Antonio. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Octaedro. Barcelona, 1998. Pág. 9.

Ahora bien, tal proceso de interacción cognitiva, puesto que tiene lugar en un espacio social y temporal determinado, se lleva a cabo en el interior de un contexto o *situación sociocultural* específica, de donde se desprende que la lectura –sobre todo, la lectura comprensiva– resulta ser una actividad sumamente compleja, puesto que es el resultado de las relaciones que establece la interacción triangular entre: a) la *actividad del discurso* que se ofrece como pauta de comportamiento, b) la *actividad del sujeto* que ha de interpretar el discurso y c) la *actividad de la sociedad* generada por la acción del discurso y por la ación del sujeto.

Una buena parte de las campañas de animación a la lectura fracasan precisamente porque, a pesar de la buena voluntad de los "animadores", se ponen en marcha sin tener en cuenta de qué manera se despliegan los diversos componentes y las diversas operaciones que intervienen durante el proceso mediante el cual el lector ha de comprender el texto para interpretarlo y para disfrutarlo.

Comencemos por decir que cuando se procesa mentalmente un texto, al lector siempre le sucede algo: la lectura implica la transformación del sujeto que lee [2]. Ya lo explicó con toda su autoridad Dámaso Alonso, y desde luego mucho antes de que nadie hubiera pensado en la actual reforma educativa ni en sus presupuestos de la psicología del aprendizaje: *"La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado 'literatura'. El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales de ella hasta su núcleo"* [3].

Basta leer con cierta perspectiva la cita anterior para comprobar que el gran maestro de la estilística, sin aducir teorías pedagógicas *("ca-*

[2] Cf. BERNÁRDEZ, Asun. *El sueño de Hermes (La recepción en la esfera comunicativa)*. Huerga y Fierro. Madrid, 2000. Págs. 35-36.

[3] ALONSO, Dámaso. *"Pórtico. El punto de vista de Dámaso Alonso"*. En AA. VV. *Literatura y educación*. Castalia. Madrid, 1974. Pág. 11.

*rezco* –dice él mismo– *de conocimientos especiales en eso que llaman 'pedagogía'"),* asegura de manera inequívoca la relación que se produce entre entre el acto de lectura y el desarrollo de la personalidad, tanto en su dimensión cognoscitiva como en la dimensión afectiva e, incluso, por lo que se refiere a la voluntad pragmática y ética del lector. No parece probable que haya pasado inadvertida para Dámaso Alonso la virtualidad "instrumental" y transformadora de la lectura, sobre todo, de la lectura-literatura: leer no es otra cosa que hacer posible la representación y la aprehensión de la realidad o la posibilidad de que el sujeto se construya a sí mismo, en la medida en que interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo. De las mismas palabras de Dámaso Alonso puede inferirse, además, este otro mensaje implícito: que la persona que no lee carece de la posibilidad de construirse a sí misma ni tampoco puede aprehender la representación y el dominio de la realidad.

Desde luego, apenas existe diferencia cualitativa entre las palabras de D. Alonso –pronunciadas en el año 1974, como se sabe, con motivo de la publicación del libro *Literatura y educación*– y el enfoque general que se pretende, en la reforma del sistema educativo, para el Área de Lengua y Literatura, en la que se considera como principio estructurante el hecho de que el lenguaje *"interviene en el desarrollo integral de la persona"*.

En efecto, el acto de leer no es otra cosa que una *transformación* que le sucede al lector cuando éste procesa y ejecuta con éxito la lectura de un texto. Al lector, si es un lector competente, siempre le acontece algo: se produce una modificación del estatus o de la situación anterior a la lectura. Una vez leído un relato, un poema, un texto argumentativo, un anuncio publicitario, un enunciado informativo, el lector ya no es el mismo sujeto que era antes. Por la sencilla razón de que todo texto es un encuentro semiótico que pretende, siempre, modificar una conducta, incluso aun cuando se trate de un mero acto informativo, puesto que, si el *acto de habla* es afortunado, siempre se modifica el mundo del destinatario (al menos, en el sentido de que el destinatario llega a conocer lo que antes ignoraba). Los textos leídos no solamente *comunican* un determinado contenido, también *actúan* en el sentido de que incitan a la acción regulando la conducta del lector y regulando, incluso, la conducta de la sociedad. En este sentido, los profesores Rafael Núñez y Enrique del Teso definen con toda precisión el texto como la unidad mínima de interacción comunicativa:

*"El texto* –dicen estos profesores [4]– *es la manifestación lingüística socialmente normal en los procesos de comunicación; esto es, el texto es la unidad mínima de información, de comunicación y de interacción social, y todo ello conjunta y simultáneamente, pues la información se almacena para ser transmitida a un organismo receptor que, necesariamente, debe reaccionar a ella, ya sea incorporándola a su caudal de conocimientos, ya sea transformando su actitud o su carácter. Así pues, todo texto es, a la vez, mensaje y acto de habla; o a la inversa, los mensajes y los actos de habla se ejecutan por medio de textos".*

De acuerdo con las palabras anteriores, bien pudiéramos nosotros afirmar aquí que la estructura dinámica del texto no depende tanto de los contenidos de sus signos como de los actos que realizan sus enunciados, puesto que los textos están formados por el conjunto de acciones que provocan. En consecuencia, desde el punto de vista de la reflexión didáctica, lo importante para el proceso de la lectura comprensiva no es averiguar aquello que dice el discurso, sino averiguar aquello que el discurso hace al decir: *"Un texto no es un mecanismo 'inocente', en el sentido de que da instrucciones para su interpretación, sino que además pretende alterar la posición del lector. Es una forma de interacción social, que en muchos casos funciona fácticamente, nos obliga a interactuar y poner en juego toda una serie de estrategias discursivas. El estudio de los textos necesita una teoría de la lectura que no se detenga en la mera descodificación lingüística, porque cada texto exige una serie de operaciones concretas"* [5].

Desde esta perspectiva, desde la consideración del lenguaje como *actividad* que lleva a cabo el sujeto, el "significado" ya no es algo natural que transmiten los signos por sí solos. Frente a lo que nos ha venido diciendo la *lingüística de la frase*, que ha sido y sigue siendo la lingüística dominante en la enseñanza de la lengua, hemos de admitir con Bajtin que las palabras y las oraciones no significan nada: *"La oración como unidad de la lengua carece de todos estos atributos: no se delimita por el cambio de los sujetos discursivos, no tiene un contacto inmediato con la realidad ni tampoco se relaciona de una manera directa con los enunciados ajenos; no posee una plenitud de*

[4] NÚÑEZ, Rafael y TESO, Enrique del. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos.* Cátedra. Madrid, 1996. Pág. 175.

[5] BERNÁRDEZ, Asun. *Op. cit.* Págs. 23-24.

*sentido ni una capacidad de determinar directamente la postura de respuesta del otro hablante, es decir, no provoca una respuesta"* [6].

En efecto, los signos aislados, las palabras o las oraciones apenas sí son algo si no las usa el sujeto hablante o el sujeto oyente. Los enunciados emitidos por los interlocutores no se limitan a transmitir pensamientos, sino que se utilizan también para transmitir la actitud del hablante frente a los pensamientos o frente a los contenidos expresados. O dicho de otro modo, la actitud del hablante forma también parte de los contenidos expresados, al igual que la intencionalidad o la meta que persigue alcanzar el usuario del lenguaje cuando produce un acto de habla. Examinemos brevemente algunos ejemplos extraídos de las investigaciones de D. Sperber y D. Wilson [7] que ilustran lo que estamos diciendo:

*(1) Pepe sí que es un tío honrado*

*(2) El café me quita el sueño*

La comprensión, y sobre todo la interpretación, de (1) y (2) resulta imposible si el oyente o lector utilizan solamente las reglas de descodificación sintácticas y léxico-semánticas; las frases (1) y (2), de forma aislada, como estructuras puramente oracionales, no significan casi nada o, cuando menos, carecen de *sentido*. No creo que ninguno de ustedes pueda averiguar qué es lo que ha querido decir, qué es lo que ha querido comunicar el hablante al pronunciar cada una de tales locuciones. Así, para que esto fuera posible, para que cada uno de ustedes pudiera interpretar el *sentido* de (1), será necesario saber, entre otras muchas cosas, por ejemplo, cuál es la actitud del hablante, si éste está siendo sincero o irónico, si está haciendo una afirmación literal o hablando en sentido figurado; y esto, claro está, si es que sabemos quién es el tal Pepe. Para poder interpretar el *sentido* de (2), será necesario que cada uno de ustedes sepa reconstruir mentalmente, también entre otras muchas cosas, por ejemplo, la situación contextual en el que el sujeto ha pronunciado su locución, o sea, el oyente, cada uno de ustedes, ha de compartir con el hablante un determinado conocimiento del mundo, de lo contrario, la comunicación resulta imposible y fallida. La interpreta-

---

[6] BAJTIN, M. M. *"El problema de los géneros discursivos"*. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. Madrid, 1992. Págs. 263.

[7] SPERBER, D. y WILSON, D. *La relevancia*. Visor Libros. Madrid, 1994. Págs. 22 y ss.

ción de un texto requiere un conjunto de operaciones cognitivas muy similares a las que hay que realizar para la solución de un problema, problema que en nuestro caso, consiste en despejar la siguiente incógnita: ¿qué habrá querido decir –decirme– el hablante de (2) mientras realiza su aserción explícita? Únicamente si soy capaz de construir la representación mental de la situación comunicativa, seré capar de decidirme por una de estas dos alternativas: ¿el hablante de (2) está rechazando un café porque quiere irse a dormir inmediatamente o, por el contrario, está solicitando implícitamente que se le ofrezca un café porque esa noche necesita quedarse trabajando para preparar un informe que ha de presentar urgentemente al día siguiente? Como dicen Sperber y Wilson [8], a quienes estamos siguiendo en esta parte de la exposición, *"un emparejamiento erróneo entre el contexto previsto por el hablante y el contexto empleado por el oyente puede dar lugar a un malentendido"*.

Por consiguiente, si queremos plantear correctamente la intervención didáctica en el aula para una lectura comprensiva que conduzca a nuestros alumnos a la interpretación del texto, hemos de diferenciar, conceptual y operativamente, entre la noción de *significado* y la noción de *sentido*, o lo que viene a ser lo mismo, entre el *significado "semántico"* y el *significado "pragmático"*. Mientras el primero, el *significado semántico*, reside en las palabras y en las frases, esto es, en las unidades de lengua, y, por lo tanto, está ya construido de antemano, por el contario, el segundo, el *significado pragmático*, concierne a la actividad del discurso y, en consecuencia, lo construye el sujeto en el acto global de la comunicación: *"Así que el sentido del discurso* –nos dice Patrick Charaudeau [9]– *no coincide con el solo significado de las palabras codificado en la lengua, sino con la significación psicológica y social que sale del uso de las palabras en relación con otra 'cosa' que las sobredetermina"*. Mientras el primero es un significado meramente oracional que depende de los componentes intralingüísticos, el segundo depende de los componentes y de las instancias de la enunciación, de donde se desprende que el usuario del discurso adapta los significados oracionales a sus necesidades subjetivas y a las intenciones comunicativas: *"Lo que dice correspondería básicamente al*

[8] SPERBER, D. y WILSON, D. *Op. cit.* Pág. 29.

[9] CHARAUDEAU, Patrick. *"La problemática de base de una lingüística del discurso"*. En BUSTOS, J. Jesús de. y otros (eds.). *Lengua, discurso, texto*, I y II. Visor Libros. Madrid, 2000. Pág. 50.

*contenido proposicional del enunciado, tal y como se entiende desde el punto de vista lógico, y sería evaluable en una lógica de tipo veritativo-condicional; lo que se comunica sería toda la información que se transmite, que se profiere con el enunciado, pero que es diferente de su contenido proposicional"* [10]

Si establezco esta distinción entre la noción de *significado* y la noción de *sentido* es porque se trata de nociones operativas más que de nociones conceptuales, esto es, que exigen la aplicación de reglas u operaciones cognitivas bien diferenciadas y, sobre todo, porque en las intervenciones didácticas de las aulas de lengua y de literatura, únicamente se enseñan o se practican las reglas o instrucciones concernientes a la primera noción, olvidándose las reglas o instrucciones generadas por la segunda noción, precisamente aquellas operaciones discursivo-cognitivas que nos ayudan a interpretar el texto como una actividad que ejerce sobre los receptores el autor para que, a su vez, los receptores ejerzan su correspondiente actividad. Ciertamente, en las aulas se suelen practicar únicamente o de manera prioritaria las reglas semánticas emanadas de las instrucciones gramaticales y sintácticas de las oraciones, cuando, como se deduce de lo que venimos diciendo, la dimensión comunicativa del lenguaje se obtiene justamente mediante la aplicación de otro tipo de reglas de naturaleza discursiva y pragmática. O dicho con otras palabras, mientras en el primer caso, el contenido del texto permanece como algo fijo e inalterable, como algo dado explícitamente de antemano por no se sabe bien qué instancias, en el segundo caso, el contenido del texto es algo que ha de construirse en al acto de la lectura porque permanece implícito a causa de las *implicaturas* o de las *presuposiciones* mediante las que funciona el discurso. Y es que el *sentido* del texto, su *significación intencional y pragmática*, es algo que se elabora mediante procesos de inferencia en los que se ha de implicar ineludiblemente el sujeto destinatario mediante el *principio de cooperación* que todo texto requiere en virtud del *pacto enunciativo* que se establece siempre entre el enunciador y el enunciatario. En resumen, la noción de significado hay que trasladarla, en consecuencia, al acto de significar. De esta manera, es el individuo el que se ubica en el centro

[10] GINORIA TENA, Margarita. *"Algunos aspectos de la relación discursiva locutor-interlocutor"*. En AA. VV. *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad*. I y II. Congreso de Semántica Internacional. Ediciones Clásicas. Madrid. 2000. Pág. 1342.

de la actividad cognoscitiva y, por consiguiente, leer comprensivamente un texto, más allá de la simple descodificación mecánica y lingüística del mismo, consistirá en interpretar su mensaje mediante la construcción de su *sentido*. Habrá que despejar, para ello, la interrogante que nos plantea la siguiente cita: *"¿Cómo podemos asegurarnos de que nuestro interlocutor recibirá el mensaje que deseamos, y cómo deducimos el mensaje intencionado de lo que escuchamos o leemos? Nuestros problemas como lingüistas también son los mismos: para quien interpreta, ya sea que escuche o lea, debemos describir y explicar cómo deduce el significado a partir de cualquiera de las diversas fuentes; y para el productor, sea hablante o escritor, debemos explicar de qué forma comunica el significado. Este problema del significado, este problema de la semántica del discurso, es complejo e involucra la interacción de una amplia variedad de procesos lingüísticos y no lingüísticos"* [11].

## 2. Sobre la metodología: desde el Estructuralismo al Análisis del discurso

La fundamentación teórica de los planteamientos de interacción texto-lector hay que buscarla en el hecho de que tanto la Lingüística Textual como el Análisis del Discurso, al indagar sobre los factores que intervienen en el procesamiento de los enunciados, hayan recurrido a establecer un macroparadigma resultante de las explicaciones sumadas que proporcionan la Psicología Cognitiva, la Pragmática, la Teoría de la Enunciación, la Antropología Cultural e incluso la Historia [12]. Un modelo explícito de este macroparadigma interdisciplinar es el construido por T. A. van Dijk en una de sus conferencias titulada precisamente *"Discurso, cognición y comunicación"* [13], o en la introducción que este mismo autor hace para presentar el libro colectivo ti-

[11] TOMLIN, Russell S. y otros. *"Semántica del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y como proceso*. Gedisa. Barcelona, 2000. Pág. 107.

[12] Este enfoque interdisciplinar lo señala también M. C. ÁVILA MARTÍN como una de las aplicaciones que la enseñanza de la lengua puede extraer de la lingüística del texto; *"Reflexiones sobre las aplicaciones pedagógicas de la lingüística del texto"*. En *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 1995. Págs. 473-480.

[13] DIJK, T. A. van. *"Discurso, cognición y comunicación"*. En *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XX. Madrid, 1991. Págs. 77-114.

tulado *El discurso como estructura y como proceso* [14]. De la lectura de ambos trabajos se desprenden múltiples aplicaciones de naturaleza didáctica. Ya con anterioridad, el mismo T. A. van Dijk, en el capítulo seis de *La ciencia del texto* [15], había examinado de qué manera los procesos psicocognitivos están presentes en la comprensión y elaboración de textos, haciendo notar cómo de la descripción de tales procesos se derivan aplicaciones *prácticas* decisivas para la *enseñanza de la lengua materna* y, en consecuencia, para elaborar modelos didácticos que faciliten el aprendizaje de determinadas categorías, reglas y estrategias: *"Después de haber conseguido un cierto conocimiento de causa sobre la manera en que de hecho pueden elaborarse los textos, podemos predecir en cierta medida la complejidad didáctica de determinado texto, su posibilidad de aprendizaje. Una vez acumulada cierta experiencia con las estructuras textuales que encauzan estos procesos de elaboración, podremos adecuar mejor el material didáctico y las tareas que planteemos como enseñantes a las tareas cognitivas de los alumnos: podremos expresar más claramente las macro y superestructuras del texto o enfatizar otras características de la estructura superficial que hacen aumentar tanto la comprensión como la retención"* [16].

De manera similar, los trabajos de Jean-Michel Adam [17] llevados acabo en el Centro de Lingüística del Texto de la Universidad de Lausana ofrecen interesantes sugerencias para su aplicación directa en las actividades propias de la enseñanza/aprendizaje, puesto que sitúan el análisis y la interpretación de los textos en el marco global de la interacción comunicativa que, partiendo de la historicidad de los géneros y subgéneros de los discursos, se establece entre los diversos niveles con los que opera la composición de los enunciados: el nivel de la *textura* microlingüística, el nivel de la estructura de la composición se-

[14] DIJK, T. A. van. *"Estudio del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y proceso, Estudios sobre el discurso I*. Gedisa. Barcelona, 2000. Págs. 21-66

[15] DIJK, T. A. van. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona. 1983. Págs. 175-235.

[16] DIJK, T. A. van. *Op. cit.* Pág. 229.

[17] Pueden consultarse, entre otros, ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types el prototypes*. Col. FAC Nathan. París, 1997. *"Los textos: heterogeneidad y complejidad"*. En CANTERO, F. J. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1996. Págs. 3-12. *"(Proto)tipos: la estructura de la composición en los textos"*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N.º 10. Graó. Barcelona. Págs. 9-22.

cuencial y retórica, el nivel de la representación semántica de los mundos, el nivel de la enunciación y el nivel pragmático de la finalidad del discurso.

Sin duda, los planteamientos de van Dijk y de Adam contribuyen de manera determinante a favorecer la construcción de estrategias en el aula destinadas a propiciar la comprensión textual. En efecto, tales planteamientos implican una concepción específica sobre el "acto de leer" que viene a superar y a corregir las posiciones filológicas y estructuralistas, según las cuales el significado vendría a ser una categoría predeterminada, de manera inmanente y autónoma, en y por el texto: el significado estaría inscrito previamente y al margen incluso del acto de la lectura. En consecuencia, la comprensión se llevaría a cabo mediante un proceso excesivamente simplista, en el que la actividad del sujeto lector quedaría limitada a extraer el significado del texto como resultado de sumar las informaciones parciales que proporcionan las unidades sintáctico-semánticas de las frases. El profesor Ríos Cabrera ha examinado, desde el punto de vista de la psicolingüística, este problema y explica de qué manera las gramáticas generativas han contribuido a reforzar esta concepción sobre la lectura, puesto que para tales gramáticas, es obvio que el significado de la oración está determinado por la oración misma [18].

En cambio, el paradigma de la Lingüística del texto ha demostrado, según afirma J. M. Adam [19], que la textura oracional, como sistema de relaciones estructurales, ofrece un alcance discursivo muy limitado, siendo la textura transoracional la que activa las instrucciones fundamentales para que el intérprete lleve a cabo la comprensión de la lectura.

Mientras las posiciones –filológicas o estructuralistas– que sostienen la inmanencia autosuficiente del texto, debido a su propia fundamentación epistemológica, eluden estudiar la naturaleza semántico-pragmática de los actos comunicativos, las posiciones interdisciplinares sostenidas por la Lingüística textual, precisamente por partir de los operaciones semántico-pragmáticas, le ofrecen al sujeto lector aprendiz la posibilidad de que partiendo del interés y de la finalidad

[18] RÍOS CABRERA, P. *"Metacognición y comprensión de la lectura"*. En PUENTE, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Pág. 268.

[19] ADAM, Jean Michel. *Op. cit.* Pág. 4.

comunicativa, actúe como protagonista del proceso y pueda comportarse, también, de forma motivadora, con interés didáctico. En el fondo de la discusión que planteamos subyace la oposición entre la *competencia lingüística* chomskyana, basada exclusivamente en el código (reconocimiento de las palabras y de las reglas de combinación) y la *competencia comunicativa* (o *competencia modal discursiva* [20]) de naturaleza psicolingüística, sociolingüística, estratégica y pragmática. Mientras la primera, por sus planteamientos restrictivos referidos al *sujeto-hablante-ideal-abstracto*, deja sin explicar múltiples fenómenos que atañen a la comprensión textual, por ejemplo, cómo actúa la memoria a largo plazo para retener un determinado contenido nuclear o por qué existen lectores inexpertos que dejan intacto el sentido del texto, la segunda permite abordar la globalidad del proceso discursivo-cognitivo, en la medida en que se preocupa de describir los presupuestos y las condiciones que posibilitan la acción de un sujeto histórico y real concreto en un contexto situacional específico. O dicho de otra manera, mientras la perspectiva estructuralista concibe el *significado* como una propiedad inmanente ubicada en el interior de la expresión lingüística de la misma manera que está ubicada la estructura fonológica o sintáctica, para la perspectiva lingüístico textual o discursiva, por el contrario, el *significado* o *sentido* designa el mensaje que el destinador se propone transmitir a un destinatario en un acto de comunicación ocasional y bien determinado [21].

Las consecuencias didácticas que se derivan de adoptar una u otra orientación metodológica determinan, sin duda alguna, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Así, el predominio en las aulas de la metodología inmanente, propia del estructuralismo o generativismo, que cifra toda su actuación en las tareas reduccionistas de la *competencia lingüística* limitada a la gramática de la frase, no hace necesaria

[20] Las relaciones entre *competencia lingüística, competencia comunicativa* y *competencia modal* las desarrollo en SÁNCHEZ CORRAL, L. *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*. Síntesis. Madrid, 1997. Sigo para ello las propuestas de GREIMAS, A. J. Y COURTÉS, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. I. Gredos. Madrid, 1982. Las de LOZANO, J. y otros. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. Madrid, 1982. Y las del programa lingüístico que formula HABERMAS, J. a través de la interpretación de GABAS, R. J. *Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*. Ariel. Barcelona, 1980.

[21] Cf. PRANDI, Michele. *Gramática filosófica de los tropos*. Visor. Madrid, 1995. Pág. 146.

la presencia de la teoría del sujeto como actor decisivo en el proceso cognoscitivo, puesto que, desde esta perspectiva, el significado está en el interior de la lengua, es decir, en el interior de las unidades abstractas del sistema, dado que los signos se presentan como autónomos y como autosuficientes, o, en el mejor de los casos, los signos están determinados por una especie de sujeto universal, homogéneo, ideal, y abstracto; lo cual equivale, como asegura Patrick Charaudeau [22], a la ausencia de sujeto. En cambio, si adoptamos en el aula la metodología funcional comunicativa, que pone el énfasis en la *competencia discursiva,* aquella que ha de operar con todos los datos y operaciones estratégicas (cognitivas, sociolingüísticas, pragmáticas, etc.), entonces, resulta que se hace inevitable una teoría –y una práctica– del sujeto, de un sujeto real e histórico que es quien construye el sentido del discurso en el acto mismo de la enunciación y de su situación contextual.

## EL PROCESO Y LAS OPERACIONES DE LA *COMPETENCIA LECTORA*

Situado el problema que nos ocupa en el ámbito de la *competencia comunicativa y modal,* la Didáctica puede extraer aplicaciones positivas, dado que, así, la lectura comprensiva permite ser abordada desde un enfoque constructivista y pragmático de la significación, una significación que es elaborada por la interacción que se produce entre texto y lector, o lo que es lo mismo, por el hacer interpretativo del enunciatario que se ve impulsado a construir una hipótesis que descodifique el proyecto semántico-pragmático del enunciador, en el sentido de aceptar o rechazar el programa enunciativo del texto cuya finalidad pretende siempre modificar una conducta, por más que se trate, como ya hemos indicado, de un mero acto informativo, puesto que, si el acto de habla es afortunado, siempre se modificará la enciclopedia cultural del destinatario: *"El hablante* –nos explica T. A. van Dijk [23]– *desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior, se forme opiniones y que, en virtud de ello, eventualmente lleve a cabo ciertas acciones deseadas"*. Como ya he señalado en otro lugar [24], es

[22] CHARAUDEAU. *Op. cit.* 2000. Pág. 51.

[23] DIJK, T. A. van. *La ciencia del texto.* Paidós. Barcelona, 1983. Pág. 214.

[24] SÁNCHEZ CORRAL, L. *"El esquema cognitivo: ciencias del lenguaje y ciencias de la educación"*. 1997. En DELGADO LEÓN, F. y otros (ed.). *Estudios de Lingüística General.* Servicio de Publicaciones. Córdoba, 1998. Págs. 553-570.

aquí donde la Filología y la Lingüística –en sentido estricto– muestran sus lagunas operativas más evidentes en el ámbito que estamos desarrollando y constituyen una metodología fallida para una sólida fundamentación didáctica, puesto que no han tenido en cuenta la tarea cooperativa del lector, o por decirlo con palabras de W. Iser [25], no han tenido en cuenta *"la necesidad del lector en el texto"*. Por ello, cualquier intervención didáctica encaminada a propiciar la lectura comprensiva debe tener presente que el texto no cobra sentido, no se completa, mientras no interviene la actividad interpretativa del sujeto: el paradigma se desplaza entonces desde el *"contenido semántico"* al *"contenido pragmático"*, siendo el sujeto quien crea el significado al erigirse en agente del proceso de la significación. El profesor A. Mendoza Fillola, en dos de sus trabajos recientes, aborda con amplitud de qué manera el lector, dadas las operaciones cognitivas, textuales e intertextuales que debe acometer, se configura como sujeto interpretante de las instrucciones de lectura contenidas en los enunciados [26].

Efectivamente, la comprensión del universo del enunciado (o mejor, de su representación semántica) no consiste sino en la respuesta que el lector le da a las estructuras apelativas del texto: *"[el oyente] está o no está de acuerdo con el discurso total o parcialmente, lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio [...] Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta; toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera, la genera: el oyente se convierte en hablante [...] tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente"* [27].

Esta especie de conversación que sostienen el enunciado y el interpretante se manifiesta, según señala van Dijk [28], en el estableci-

---

[25] ISER, W. *El acto de leer*. Taurus. Madrid. Pág. 64.

[26] Me refiero a los dos siguientes trabajos: *"El proceso de recepción lectora"*. En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL, ICE-Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 169-189; y *Tú, lector. Aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998.

[27] BAJTIN, M. *Op. cit.* Pág. 257.

[28] Véase el capítulo titulado *"Psicología de la elaboración del texto"*. En DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1983. Págs. 175-235.

miento de un sistema de redes entre las informaciones que aporta el texto y los conocimientos previos ubicados en la representación del mundo que ya posee el lector. Es así como elaboramos el saber y el aprendizaje, mediante la activación de los *esquemas* o marcos cognitivos que forman parte de nuestra memoria semántica general, ya que dichos marcos nos permiten buscar la relación entre las diversas proposiciones textuales.

Comprender e interpretar un texto, por consiguiente, es algo más que descodificar los componentes del nivel microestructural de los enunciados (las unidades fonológicas, las unidades léxicas, las unidades sintácticas o los significados literales). La *competencia lectora*, en el marco de la *competencia comunicativa* tal y como aquí la estamos concibiendo, implica construir las conexiones precisas para que se produzca la interacción texto-lector en dos direcciones que analizamos a continuación.

En primer lugar, en la dirección de transitar por el texto siguiendo sus pautas de lectura, recorriendo los itinerarios y los indicios que el propio texto nos sugiere (*"Leer es avanzar a la par que el texto"*, ha escrito Mendoza Fillola [29]). El lector competente ha de seguir las "instrucciones de uso" contenidas en los enunciados, teniendo en cuenta que cada tipo de texto, cada género del discurso, en la medida en que responde a una esfera específica de la actividad humana, se caracteriza por instrucciones de uso peculiares y bien determinadas: *"acto de adivinación psicolingüística"* ha denominado a la lectura F. Smith [30]. Es justamente esta dirección la que vamos a explorar en lo que queda de exposición: de qué manera cada texto, cada tipo de texto, guía y orienta nuestro hacer cognitivo: *"El hablante se comporta como una especie de arquitecto y su producción lingüística, el texto, debe considerarse menos una construcción semántica totalmente desarrollada que un diseño que ayudará al oyente en la construcción de su representación conceptual. Al igual que un diseño no contiene materiales reales de construcción sino que describe, mediante una convención, cómo los materiales concretos deberían emplearse en la construcción de un edificio dado,*

---

[29] MENDOZA FILLOLA, A. *"El proceso de recepción lectora"*. En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL, ICE-Horsori. Barcelona, 1998. Pág. 171.

[30] Ibidem. Pág. 175.

*del mismo modo, un texto contiene poco o ningún significado 'per se': más bien sirve, por convención, para guiar al oyente en la construcción de su propio edificio conceptual"* [31].

En segundo lugar, ejecutar adecuadamente el proceso de lectura comprensiva requiere que el lector ponga en conexión los modelos, las pautas y los esquemas cognitivos emanados del texto con sus propios saberes y con sus conocimientos previos sobre el mundo y sobre lo que el texto dice, sobre la lengua misma y sobre la situación enunciativa en la que acontece el acto de la escritura y el acto de la lectura. Activar la interrelación entre lo viejo y lo nuevo, entre los conocimientos ya experimentados y vividos por el sujeto y la información que aporta el texto debe generar una serie de estrategias didácticas que hay que poner en práctica en las aulas.

Transitar por las dos direcciones que acabamos de señalar supone que el lector ejecute, cuando menos, una serie de operaciones de naturaleza discursiva y/o cognitiva no exentas, desde luego, de un elevado grado de complejidad. Nos limitamos a enumerar sucintamente tales operaciones, a fin de ubicar en el proceso general la cuestión central que nos proponemos abordar, la relación entre lectura comprensiva y la tipología textual:

## 1. Operaciones generadas por (o desde) la actividad del texto

a) (Re)construir las ideas que encierran las *proposiciones* del texto, con la finalidad de trazar el hilo conductor pertinente que conecte unas proposiones con otras para que se produzca el avance del contenido, esto es, la *progresión temática* de los enunciados que permite diferenciar entre la información ya conocida y la información nueva.

b) Generar lo que podríamos llamar el *mapa conceptual semántico* del texto, es decir, elaborar el esquema que organiza temáticamente las ideas y les confiere la correspondiente jerarquía propia de la *macroestructura,* que no es otra cosa que la representación cognitiva del universo semántico elaborada por el lector.

[31] TOMLIN, R. S. y otros. *"Semántica del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y como proceso.* Gedisa. Barcelona, 2000. Pág. 109.

En este nivel nos situamos ya en la "gestión temática del discurso", cuya cuestión fundamental es, según señalan Russell S. Tomlin, Linda Forrest y otros [32], que determinadas ideas y proposiciones parecen ser más centrales e importantes que otras para el desarrollo del texto. Y es que tales ideas o proposiciones centrales constituyen el andamiaje sobre el que se ubican y funcionan los detalles del discurso. Es precisamente esta construcción macroestructural lo que mejor se recuerda a la hora de interpretar un texto. En opinión de los autores que acabamos de citar, las preguntas clave son:

"1) *¿Qué hace que un concepto o proposición sea más central?;*

2) *¿Cómo está vinculada la centralidad con el discurso en desarrollo?;*

3) *¿Qué hace el hablante para comunicar la centralidad al oyente?;*

4) *¿Cómo sabe el oyente cuándo interpretar un concepto o proposición como central?"*

Y puesto que para ejecutar las operaciones implicadas en las anteriores preguntas es necesario vincular y conectar las proposiciones o *hechos cognitivos*, el sujeto que se ha propuesto comprender el discurso se verá obligado a "viajar" a la *memoria a largo plazo* y así poder activar los *marcos de conocimiento* [33] almacenados en dicha memoria que permiten, justamente, hallar los vínculos y las conexiones pertinentes. Es en esta fase del proceso donde actúan las operaciones básicas e indispensables de *omitir, seleccionar, generalizar y construir*, definidas por van Dijk [34] como *macrorreglas* de la semántica textual, que sirven para estructurar jerárquicamente las ideas y las informaciones del texto. Dichas macrorreglas son valoradas como estrategias didácticas de extraordinaria funcionalidad por Núnez y Del Teso y por T. Colomer y A. Camps, en el sentido de que integran toda la información y controlan el proceso de la comprensión y de la interpretación [35].

---

[32] TOMLIN, Rusell S. y otros. *"Semántica del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa. Barcelona, 2000. Págs. 107-170.

[33] Cf. DIKJ, T. A. van. *"Discurso, cognición y comunicación"*. En *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Madrid, 1991. Pág. 83.

[34] DIKJ, T. A. van. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1978. Págs. 59-63.

[35] NÚÑEZ, R. Y TESO, E. Del. *Op. cit.* Págs. 233-235; y COLOMER, T. y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid. Págs. 52-53.

c) Integrar los resultados semánticos obtenidos en la operación anterior en el interior del *esquema global superestructural* que define la tipología de los textos, y que constituye el ámbito que desarrollaremos en la segunda parte de esta conferencia: averiguar qué tipo de *acto de habla* ha definido la intencionalidad pragmática y situacional de la escritura. Este cuarto nivel de descripción aplicada al análisis del discurso, el *componente pragmático de la situación comunicativa*, incide de manera especial en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura comprensiva y en la interpretación final de los enunciados, por la sencilla razón de que la *intencionalidad* y la *finalidad* que gobiernan la producción y elaboración textual constituyen la base para motivar pedagógicamente la acción educativa del aula. T. Colomer y A. Camps [36], en un interesante trabajo sobre el desarrollo didáctico de la lectura, explican detenidamente de qué manera la intención de la lectura y el conocimiento de la situación comunicativa resultan ser factores decisivos para eludir los fracasos de la enseñanza convencional y para propiciar el éxito del proceso lector.

La *gestión pragmática* en que se inscribe necesariamente cualquier producción textual está marcada en el interior mismo de los enunciados, de manera que los participantes interlocutores del proceso deben tener claras cuáles son las metas y las intenciones que rigen la interacción discursiva: *"El hablante* –nos dicen Russell S. Tomlin, Linda Forrest y otros [37]– *siempre tiene algún propósito o meta, posiblemente varios, en mente. Estas metas constituyen la forma en que se exploran las representaciones conceptuales, y restringen la selección de la información a comunicar".*

d) Determinar la *gestión retórica* del texto, en la medida en que la elaboración de los enunciados pueda estar determinada por una serie de estrategias enunciativas encaminadas a poner de relieve el mensaje mismo, con la finalidad de que las estructuras formales sean percibidas como tales estructuras formales en aras de buscar la persuasión o la seducción del lector, o, cuando menos, la adhesión a las posiciones defendidas por el enunciador.

---

[36] COLOMER, T. y CAMPS, A. *Op. cit.* Págs. 67-102.
[37] TOMLIN, Rusell S. y otros. *Op. cit.* Págs. 114-115.

## 2. Operaciones generadas por (o desde) la actividad del lector

a) Activar los *conocimientos previos* del sujeto, en la medida en que tales conocimientos y la correspondiente representación del mundo contribuyen a la toma de decisiones cognitivas y modelan toda la actividad discursiva. Así, entre lo dado (como nuevo) en un texto y lo conocido previamente se origina un sistema de redes conceptuales bien interrelacionadas: *"Construir o interpretar diseños textuales requiere enfrentar dos problemas fundamentales. El primero es integrar la información semántica provista por cada emisión en un todo coherente. El hablante debe seleccionar conceptos y sucesos pertinentes de su experiencia y debe organizarlos de un modo útil para el oyente. Éste debe integrar las emisiones escuchadas en una representación coherente que le permita acceder a construir conceptos y sucesos virtualmente idénticos a los del hablante. Podemos llamar a esto el problema de la integración del conocimiento* [38]".

En este orden de cosas, el modelo de construcción de significados por integración de los saberes previos explica cómo se recupera el conocimiento desde la *memoria a largo plazo* para utilizarlo en la comprensión de cualquier emisión discursiva. De ahí la importancia didáctica que adquiere la riqueza y variedad del contexto comunicativo del lector, constituido por la experiencia vital del aprendiz, por su conocimiento de cómo funciona el mundo, de cómo funciona el saber idiomático, de cómo funciona la situación pragmática de la comunicación, de cómo funciona el tema general sobre el que versan los enunciados que han de ser interpretados. No cabe la menor duda de que activar los conocimientos previos implica también poner en marcha un proceso de *intertextualidad,* lo que equivale a entablar un diálogo entre el texto que se ha de interpretar y los textos precedentes ya leídos por el sujeto: *"La actualización de un texto a través de la recepción es factible en función de la disponibilidad del lector. En términos de W. Iser, tal disponibilidad se compone del conocimiento de los convencionalismos comunes y compartidos (lector-autor, lector-grupo cultural, autor-grupo cultural) en relación al repertorio (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) que incluye el*

[38] Véase para confirmar esta tesis, el reciente trabajo de TOMLIN, Russell S. y otros. *Op. cit.* Págs. 108-110.

*texto. Disponibilidad y repertorio son denominaciones matizadas que concurren con el concepto de intertexto"* [39].

b) Para que se origine eficazmente la interacción texto-lector, otra operación decisiva que ha de ejecutar el sujeto es la actuación por empatía, esto es, la puesta en marcha de un *contexto subjetivo* que dé lugar a una actitud positiva por parte del alumno. En este orden de cosas, van Dijk, tanto en *La ciencia del texto* como en *"Discurso, cognición y comunicación"*, insiste en la necesidad de indagar sobre lo que denomina el *estado cognoscitivo* del usuario de la lengua, constituido por las circunstancias que rodean el contexto comunicativo, por la actitud ante los locutores y ante el tema, por los intereses y las necesidades, por los deseos y las preferencias, y hasta por la intensidad y la situación afectiva con que el lector acomete la elaboración del sentido del texto. Sin duda alguna, los planteamientos de la enseñanza de la lengua no pueden dejar de tomar en cuenta el *valor de relevancia* (relevancia personal, social y funcional) con que se les presentan a los alumnos los materiales lingüísticos que han de ser procesados en la lectura. De producirse dicho valor de relevancia, el estudiante emprenderá la actividad de la lectura con una intención o finalidad bien determinadas como requisito indispensable, en primer lugar, para una correcta motivación actitudinal y afectiva y, en segundo lugar, para que se provoque la fruición propia de una actividad placentera, aunque únicamente sea por el hecho de que el aprendiz experimenta conscientemente la sensación gozosa de ampliar tanto su nivel de información como su competencia comunicativa.

c) Una tercera operación que ha de realizar el lector consiste en ejecutar los *esquemas (o patrones) cognitivos*, por una parte, para que su propia memoria semántica pueda estructurar y ordenar la información que le llega a fin de integrar con cierta coherencia los datos recibidos y, por otra parte, para que esa misma memoria semántica le ofrezca la posibilidad de construir anticipaciones y expectativas mediante la elaboración de hipótesis e inferencias, que, unas veces, serán verificadas como correctas y, otras veces, serán rechazadas para ser reformuladas de nuevo. De esta manera, la noción operativa de *esquema* es concebida, al menos por lo que aquí nos interesa, en su doble vertiente de unidad de significado y de unidad de procesamiento.

---

[39] MENDOZA FILLOLA, A. *"El proceso de recepción lectora"*. *Loc. cit.* Pág. 173.

El tener en cuenta esta tercera serie de operaciones que estamos ahora considerando conduce necesariamente a una reorientación didáctica de las actividades escolares dedicadas a la lectura, practicando estrategias en el aula que generen las anticipaciones y las hipótesis inferenciales, su verificación o su rectificación. No disponemos aquí del espacio suficiente para describir algunas de estas propuestas, por lo que remitimos al lector a las referencias bibliográficas que venimos manejando en esta exposición [40].

d) Existe todavía una cuarta operación que debe realizar el sujeto y sin la cual la comprensión no puede finalizarse con éxito. Me refiero a la necesidad de interpretar el texto como un *macroacto de habla:* ¿Qué es lo que ha de hacer el oyente o lector para saber qué tipo de acto de habla ha querido realizar el sujeto de la enunciación?; ¿el receptor es situado ante una promesa, ante una orden, ante una búsqueda de manipulación o de influencia, ante la intención de divertir o de informar, ante un enunciado que ha de leerse denotativa o connotativamente, ante una significación literal o simbólica?; ¿la lectura ha de ser neutra o marcada por la ironía? Es decir, el lector, necesariamente, ha de gestionar pragmáticamente el texto, dado que todo texto tiene inscrito en su interior un determinado *esquema pragmático* (al igual que tiene inscrito un determinado esquema superestructural o macroestructural) que, por un lado, ha condicionado de manera importante el proceso de escritura dependiendo de la intención del autor, y que, por otro lado, está condicionando, también de manera fundamental, los contenidos proposicionales que se crean en el acto mismo de la lectura. Si es cierto que el hablante siempre tiene en mente algún *propósito* o *meta,* el oyente, por su parte, ha de descubrir en qué consiste dicho propósito o dicha meta. De lo contrario, el texto quedará casi

[40] El lector puede encontrar sugerencias interesantes a este respecto en los dos trabajos citados del profesor A. MENDOZA FILLOLA. También se plantean actividades de aula interesantes en COLOMER, T. y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* Celeste/MEC. Madrid, 1996; GARCÍA MADRUGA, J. A. y otros. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.* Siglo XXI, Madrid, 1995; CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J. *Cómo enseñar a comprender un texto.* Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1994; y CÓRDOBA RODRÍGUEZ DE GUZMÁN, J. L. *¡Qué barullo!* Alhambra Longman. Madrid, 1995. Cabe mencionar asimismo como un repertorio (ya clásico) sugerente de múltiples actividades relacionadas con el aspecto que estamos examinando GIANNI, R. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Hogar del Libro. Barcelona, 1985.

intacto, sin ser interpretado con exactitud, y la lectura será un acto fallido.

e) Las tendencias más actuales sobre la investigación de la lectura y sobre su didáctica consideran la *metacognición* del proceso como eje central de las actividades, ya que el lector se sitúa ante un mecanismo de autorregulación (y de autoevaluación) que controla todas las fases operativas y que lo mantiene, además, en estado permanente de alerta para detectar cualquier error en la verificación de las hipótesis y para advertir cualquier dificultad del aprendizaje y del procesamiento de los enunciados. El modelo de Collins y Smith [41] describe las siguientes tareas que pertenecen a la actividad metacognitiva y que configuran las estrategias de (re)organización de la lectura: a) si aparece un error o incoherencia, el lector desestima provisionalmente su presencia y sigue la lectura por no considerar relevante el dato que provoca la incoherencia; b) se suspende el juicio y las valoraciones en un momento dado hasta que el texto aporte la información necesaria para reorientar la interpretación; c) se buscan explicaciones alternativas si se abandonan las hipótesis falsas elaboradas con anterioridad; d) se retrocede en la lectura para explorar partes del texto que exigen un esfuerzo añadido para ubicar un elemento discordante; e) se buscan soluciones en el exterior del texto, consultando otros libros, diccionarios o preguntando a otras personas; f) se focalizan las operaciones discursivas de acuerdo al propósito o meta de la lectura.

De esta manera, las actividades propias de la metacognición constituyen un proceso de (auto)control sobre las estrategias que regulan el procesamiento de la información. En consecuencia, el aprendizaje de la comprensión lectora es el resultado de sumar las estrategias cognitivas más la estrategias metacognitivas. Mediante las segundas, el estudiante-aprendiz promueve el uso consciente, deliberado y sistemático de las operaciones necesarias para el éxito de la comprensión y de la interpretación: entender lo leído es, efectivamente, cuestión de comprensión, pero conocer y evaluar si se ha comprendido o no es cuestión de metacomprensión, lo que lógicamente requiere el reconocimiento explícito de los aciertos y de los errores.

[41] COLLINS, A. Y SMITH, E. *Teaching the process of reading comprehension.* Urbana. Unniv. Illionis, 1980.

f) Finalmente, como resultado de todo lo anterior, el lector ha de *interpretar* el texto, lo que significa que ha de *crear una situación* nueva, construir el modelo del mundo inscrito en el interior del texto, puesto que, desde la consideración discursiva que aquí nos ocupa, el texto no es solamente una invitación a entrar en los significados, sino una invitación a construir con esos significados un determinado modelo de la realidad.

De las diversas operaciones que hemos descrito muy someramente cabe deducir que el modelo de comprensión y de interpretación lectora derivado de la Lingüística textual y del Análisis del discurso resulta pertinente y adecuado para su aplicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y ello, por varias series de razones. En primer lugar, porque al describir los diferentes niveles que conforman el texto y que se comportan como pautas o instrucciones de lectura, es posible describir análogamente estrategias didácticas diferenciadas para intervenir en el desarrollo de la lectura comprensiva e interpretativa, sin perder nunca de vista que el hecho mismo de la comprensión es el resultado de la integrar y conectar todos y cada uno de los niveles. En segundo lugar, porque al afirmarse la actividad del sujeto como función relevante, se pueden idear intervenciones didácticas que estimulen las operaciones, cognoscitivas y lingüísticas, que han de activarse a lo largo del proceso.

## LA TIPOLOGÍA TEXTUAL Y SU APLICACIÓN A LA LECTURA COMPRENSIVA

### 1. Los géneros del discurso como respuesta a situaciones comunicativas diferenciadas

Nuestro punto de partida para relacionar los diversos tipos de textos –o géneros del discurso– con el proceso de la comprensión lectora, se fundamenta en la posición de J. M. Adam [42] cuando sostiene que

[42] ADAM. *Op. cit.* Pág. 4. Una aplicación didáctica de esta tesis, relacionando los géneros del discurso con los procesos del aprendizaje puede verse en CAMPS, A. *"Escribir como diálogo entre textos"*. En AA. VV. *Animar a escribir para animar a leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1999. Págs. 13-22. De forma similar, Carolina Figueras y Marisa Santiago toman como punto de par-

los diferentes planos o niveles que configuran la organización estructural o la disposición retórica de un texto están relacionados con esquemas específicos de conocimiento, esquemas que se activan tanto durante la producción como durante la interpretación de los enunciados. O dicho con otras palabras, los esquemas macroestructurales que definen los tipos o prototipos de textos activan patrones o modelados psicológico-cognitivos adecuados a cada género del discurso o cada tipo de secuencia textual en concreto. Puesto que los tipos de texto son unidades de construcción del significado y de interpretación del significado, en la medida en que nos facilitan un esquema para organizar la información, la reflexión didáctica se nos presenta bien evidente en una doble dirección: en primer lugar, cuanto mayor sea la diversidad textual que trabajemos en las aulas, mayor será la cantidad de esquemas o representaciones mentales que activarán nuestros alumnos; en segundo lugar, no parece que sea posible enseñar a leer en abstracto, por la sencilla razón de que no se aprende a leer en abstracto, hay que enseñar a leer, por ejemplo, textos periodísticos, textos publicitarios, textos jurídicos, textos científicos, textos literarios, textos deliberativos, etc. Únicamente así podremos construir en el aula lo que hemos convenido en llamar *lectura comprensiva*, porque lo contrario, enseñar a leer en abstracto, conduce inevitablemente a las posiciones didácticas más tradicionales y convencionales: a la *lectura mecánica*, caracterizada por la mera descodificación, rutinaria y desmotivadora, de los grafemas.

Ya dijo M. Bajtin que las diversas esferas de la actividad humana exigen géneros discursivos diferentes de acuerdo a la situación comunicativa requerida por el uso concreto del lenguaje, originándose enunciados homogéneos que comparten ciertos rasgos y características comunes y que responden a las maneras distintas de que el hombre dispone para expresarse y para ejercer una cierta actividad o influencia sobre los destinatarios: *"El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o*

tida esta misma tesis para planificar el proceso del aprendizaje de la expresión escrita; el lector puede consultar el capítulo 1 del volumen II del libro coordinado por MONTOLÍO, Estrella, *Manual práctico de escritura académica*. Ariel. Barcelona, 2000. Págs. 15 y ss.

*sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos"* [43].

Tales *géneros del discurso,* al ser tipos relativamente estables de macroenunciados, se convierten en esquemas normativos de producción textual que, en el acto de la lectura, han de ser interpretados como una cierta manera de actuar sobre los destinatarios, como una cierta manera de procurar un determinado efecto: explicar, narrar, persuadir, divertir, etc. En cualquier ámbito de la interacción comunicativa de las personas se producen géneros del discurso adecuados y pertinentes para la situación pragmática y enunciativa en la que se encuentran sumergidos los interlocutores: *"En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, originan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables"* [44].

De lo que venimos diciendo debe deducirse que leer comprensivamente un texto requiere, entre otras operaciones, relacionar el universo semántico del texto con el género al que pertenece, reconstruyendo su situación contextual y pragmática y determinando, en consecuencia, de qué manera la composición estructural del texto interviene en la distribución del universo semántico, ya que la suma de todos estos ingredientes terminará por exigirnos como lectores el descubrir la actitud del hablante, sus intenciones y la finalidad o meta que se persigue. Desde esta perspectiva –desde la relación entre los tipos de texto y la lectura comprensiva– habremos de plantear la actuación de nuestro análisis, al menos, en los tres niveles siguientes:

---

[43] BAJTIN, M. *"El problema de los géneros discursivos"*. En *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. Madrid, 1992. Pág. 248.

[44] Ibidem. Pág. 252.

a) en la búsqueda de relaciones entre la situación enunciativa –esto es, las *condiciones de producción del texto*– y la esfera individual o social de la actividad humana que pretende llevar a cabo: en este caso, no puede ser igual la actitud cognitiva del lector ante un texto publicitario que ante un texto humorístico, ante un texto electoral o ante un texto poético, ante el editorial de un periódico o ante el sermón religioso de un predicador;

b) en la búsqueda de relaciones entre la construcción temática del texto y los grandes esquemas superestructurales que sirven para organizar las secuencias dominantes en cada texto: tampoco en este caso puede ser igual la actividad cognitiva del lector ante una manera de organización narrativa que ante una manera de organización argumentativa, ante un modo de ser descriptivo que ante un modo de ser explicativo;

c) en la búsqueda de relaciones entre los rasgos determinantes de los dos niveles anteriores –finalidad de la situación comunicativa, disposición estructural– y las características lingüísticas del texto, puesto que las recurrencias léxicas o sintácticas, los conectores y los marcadores del discurso se constituyen en estrategias comunicativas que nos incitan a procesar el texto en una determinada dirección: el lector ha de plantearse entonces la significación procesual que activan determinadas marcas lingüísticas.

## 2. La tipología textual como competencia discursiva

Hacer intervenir durante el proceso lector, las diversas operaciones cognoscitivas derivadas de la puesta en práctica en el aula de los tres niveles estratégicos o procedimentales anteriores, significa contribuir, desde la función mediadora que debe ejercer el profesor, a la adquisición y al desarrollo de la *competencia discursiva.* Competencia discursiva que, como ya hemos indicado anteriormente, va bastante más allá de lo que indica el concepto reduccionista de *competencia lingüística* chomskyana de naturaleza estrictamente gramatical. Y es que la habilidad y la destreza comunicativa de un hablante

no se agota en la capacidad de generar reglas sintácticas y léxico-semánticas que permitan construir frases gramaticalmente correctas. El proceso comunicativo es algo mucho más complejo, que requiere, entre otras muchas cosas, saber cuándo un enunciado es adecuado a una situación comunicativa concreta y, desde luego, saber qué tipo de texto es el adecuado cuando se va a transmitir un mensaje o descubrir ante qué tipo de texto se encuentra el lector cuando quiere interpretar correctamente un mensaje: *"¿Me están recitando una poesía o proponiendo un enigma? ¿Esto que me están diciendo para excusarse es una explicación o una argumentación? Pronto aprendemos a diferenciar una conversación telefónica y un poema, o un artículo de opinión o un anuncio. De hecho, empezamos a hacerlo en plena etapa socializadora, ya que ello condiciona, desde el principio de nuestro contacto comunicativo, nuestra futura interpretación del texto. Cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa"* [45].

De este modo, nos situamos en el nivel de la competencia discursiva, en nivel del análisis macroestructural del texto. Desde el punto de vista de la didáctica de la comprensión o de la elaboración del sentido, es importante tener en cuenta el papel que desempeña *la superestructura* o esquema global del texto, puesto que en virtud de tal composición u organización esquemática se definen los tipos o prototipos del discurso, o, cuando menos, las secuencias básicas del mismo: las secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, etc. Tal y como explica T. A. van Dijk [46], *"la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta"*; en consecuencia, tanto el escritor como el lector se encuentran ante una especie de horma abstracta que determina el orden de las ideas, la ubicación de los contenidos, su disposición y su distribución en las diversas partes del espacio textual. Tal esquema o marco de composición global genera un conjunto de *reglas* –o categorías del pensamiento– que guían nuestro proceso cognoscitivo. Basta visualizar, a título de ejemplo, algunas representaciones esquemáticas que, por una parte, nos facilitan el comprender la caracterización funcional y operativa de las *superestructuras* que dan lugar a los diversos tipos de textos y, por otra parte, nos

[45] BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna M. *Modelos textuales. Teoría y práctica.* Octaedro. Barcelona, 1997. Pág. 12.

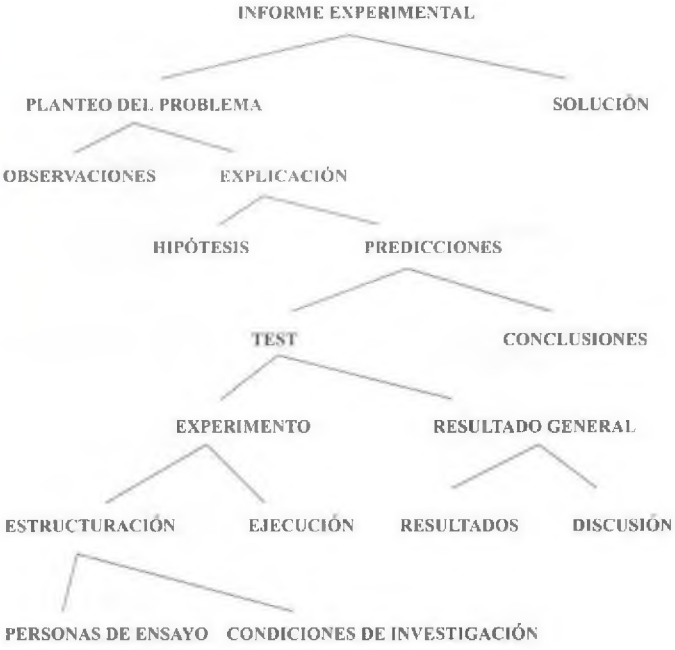
[46] DIJK, T. A. van. *La ciencia del texto.* Paidós. Barcelona, 1983. Pág. 143.

permiten tomar en consideración el hecho de que estos patrones esquemáticos, además de comportarse como marcos cognoscitivos, convierten los diversos tipos de textos en auténticas instituciones sociales, mediante las cuales, los usuarios del lenguaje interactuamos socialmente. Véanse en este sentido las siguientes representaciones, tal y como las propone van Dijk:

*1. Superestructura esquemática prototípica de un texto periodístico*

*II. Superestructura esquemática prototípica de un texto argumentativo*

*III. Superestructura esquemática prototípica de un texto informe experimental*



Lo importante desde el punto de vista de la reflexión didáctica es tomar en cuenta las consideraciones que establece T. A. van Dijk cuando indica que el dominio de las reglas en que se basan las diversas superestructuras está relacionado con nuestra capacidad comunicativa general y que tal sistema de reglas lo conocen –o, al menos, lo usan– los hablantes de una determinada comunidad lingüística, lo cual implica que debe existir una base psicológica en forma de reglas o categorías cognitivas [47]. También para M. Amat de Betancourt [48], debajo de las representaciones superestructurales subyacen patrones psicológico-cognitivos que intervienen en la percepción del lector según el tipo de texto de que se trate, de modo que para un *texto expositivo,* por ejemplo, se activarían unos determinados procesos lógico-abstractos tales como la comparación, la clasificación, las semejanzas, las diferencias, las relaciones causales, la secuencia problema-solución, etc.; mientras que para un texto *descriptivo,* se activarían procesos perceptivos visuales y espaciales, o, para un texto o secuencia *narrativa,* se activan los esquemas cognitivos propios de las acciones, de los personajes, de las relaciones temporales o causales, etc.

Estas "formas genéricas estables del enunciado" que son las *superestructuras* no solamente organizan la *dispositio* retórica del texto, sino que, además, son reflejos de la individualidad del hablante, de su voluntad y de su intencionalidad discursiva, puesto que, en la práctica del hablar cotidiano, aunque en la teoría no seamos conscientes de ello, nos expresamos mediante géneros discursivos cuyas superestructuras se comportan como organizadores de nuestro propio decir. Tales esquemas prototípicos –tipológicos y cognitivos– se intensifican aún más porque están determinados por la *intencionalidad pragmática* del productor del mensaje, intencionalidad que, a su vez, interactúa en la percepción del lector. Así, en un texto descriptivo, la fuerza ilocutiva o intención del discurso consiste en *transmitir una información;* en un texto narrativo, la intención es la de *entretener;* en un texto argumentativo, la intención será la de *persuadir* o convencer, etc., de donde cabe deducir que las *superestructuras* actúan no sólo como mecanismos psico-cognitivos, sino, también, como

[47] Ibidem. Pág. 147.

[48] AMAT DE BETANCOURT, Manuela. *"La estructura del texto".* En PUENTE, A. (ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Pág. 164.

mecanismos socio-pragmáticos, puesto que indican a los lectores qué tipo de acción discursiva y social ha pretendido ejecutar el escritor al producir el texto.

Sumados los dos mecanismos anteriores, el parámetro de la superestructura cognitiva y el de la superestructura pragmática, la elaboración de cada tipo textual se refleja hasta en los componentes microestructurales de la superficie formal del texto (predominio de ciertas isotopías léxicas, de cierto tipo de palabras, de ciertos conectores, de ciertos esquemas sintácticos, etc.).

Aun siendo conscientes de que simplificamos la complejidad de la tipología textual [49], utilizamos, con una intencionalidad meramente didáctica, el siguiente esquema [50]:



[49] El lector interesado en plantearse los conflictos teóricos y la enorme complejidad de esta cuestión puede consultar, entre otros, los siguientes trabajos: FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *"Tipología textual"*. Cap. 3 de *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco/Libros. Madrid, 2000. Págs. 116-190; ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et proptotypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Editions Nathan. París, 1992; ADAM, J. M. Y REVAZ, F. *"(Proto)tipos de textos: la estructura de la composición en los textos"*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N.º 10. Graò. Barcelona, 1996. Págs. 9-22; VILARNOVO, A. Y SÁNCHEZ, J. F. *Discurso, tipos de texto y comunicación*. EUNSA. Pamplona, 1992.

[50] El presente esquema lo hemos confeccionado combinando los rasgos que señalan, básicamente, los tres trabajos siguientes: CASSANY, D. y otros. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994. Págs. 336 y 337; FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *"Tipología textual"*. Cap. 3 de *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco/Libros. Madrid, 2000. Págs. 124 y 125; BASSOLS, M. y TORRENTE, A. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Octaedro. Barcelona, 1997.

| *Tipos de texto soportes* | *Enfoque y composición* | *Intencionalidad* | *Aspectos lingüísticos* |
|---|---|---|---|
| **1. Descripción** | | | |
| (de personas, paisajes, objetos; textos orales o escritos; noticias, cartas, novelas, etc.) | – estructura: patrones visuales y orden en el espacio (de arriba a abajo, de izquierda a derecha, de lo general a lo particular, y viceversa) | –expresar fenómenos y percepciones en la secuencia; poner de relieve el aspecto, las cualidades; los rasgos para que el destinatario perciba visualmente. | – precisión léxica, sustantivos y adjetivos, señaladores y deícticos de lugar. |
| **2. Narración** | | | |
| (de hechos, historias, biografías, procesos; textos orales y escritos; cómic, películas, cuentos, noticias, historiografía, biografías) | – estructura: procesos temporales y transformación de estados (orden cronológico vs. orden narrativo; planteamiento, nudo y desenlace; personajes, acción y voces narrativas) | – contar algo; expresar una acción en la secuencia: entretener, fundar un mundo posible, para que el destinatario perciba temporalmente. | – relación de tiempos verbales y deícticos temporales. |
| **3. Exposición** | | | |
| (definiciones, explicaciones; manuales, tratados, conferencias, libros de texto, ensayos, textos académicos, textos didácticos, etc.) | – estructura: organización lógica y jerárquica de las ideas y de los datos (análisis o síntesis, conceptos y nociones, gráficos y esquemas); problema /resolución; contraste; comparación. | – explicar, transmitir una información de manera razonada; facilitar la comprensión o el conocimiento; definir y caracterizar algo. | – oraciones subordinadas: causales, consecutivas, finales; abundancia de conectores de causa, de consecuencia, etc.; lenguaje preciso y convincente, objetivo. |
| **4. Argumentación** | | | |
| (opiniones, críticas de obras artísticas, editoriales de periódicos, cartas al director, artículos de opinión, conferencias, etc.) | – estructura: relación entre la tesis y sus argumentos, entre las premisas y las conclusiones; citas y referencias de otros textos; relación entre los conceptos y la posición de los hablantes | – persuadir, convencer, influir al destinatario; defender la posición del hablante; demostrar o refutar una tesis; dirigir la conducta del oyente; romper la inercia al cambio que se ha de justificar. | – oraciones subordinadas: condicionales, causales, consecutivas, finales; uso de preguntas; abundancia de conectores de causa, de consecuencia, etc.: verbos del tipo *decir, creer, estar seguro, opinar*, estrategias de persuasión. |
| **5. Instrucción** | | | |
| (órdenes, mandatos, normas; recetas de cocina, instrucciones de uso, etc.) | –estructura: orden lógico de las secuencias, información objetiva y precisa | – dirigir la actuación del destinatario; generar la acción en la secuencia; instar al oyente. | – uso de la 2.ª persona verbal, modo imperativo, ordinales y cardinales, perífrasis de obligación |

## UNAS CONCLUSIONES PARA LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Los planteamientos anteriores permiten generar, desde este nivel textual que ahora nos ocupa, actividades de intervención didáctica orientadas a que los alumnos perciban primero y practiquen después, de una manera consciente, las diversas estructuras organizativas que intervienen en la *dispositio* de las tipologías textuales, porque, como dice Bajtin, la voluntad discursiva del hablante –incluso su intencionalidad– se realiza en la *elección adecuada de un género discursivo determinado*, elección que viene dada por las esferas de la actividad humana a la que se adaptan los diferentes tipos de textos, por la situación comunicativa y por sus participantes: *"Muchas personas,* nos dice Batjin [51], *que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, precisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por estas esferas [...] Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso [...]; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra intención discursiva."*

En este mismo orden de cosas, Ferrer, Escrivá y Lluch [52] hacen coincidir el desarrollo de la *competencia comunicativa* con el desarrollo de la *competencia textual* e insisten en la necesidad didáctica de practicar en las aulas actividades derivadas de esta interrelación: *"Cada género de texto, cada secuencia textual, cada ámbito de uso exigirá el dominio de elementos lingüísticos y de formas de textualización diferentes, que deberán ser objeto de manipulación y reflexión en unidades didácticas específicas."*

Establecida la anterior serie de conclusiones de cara a la intervención didáctica, podemos extraer aún una segunda serie de conclu-

---

[51] BATJIN. *Op. cit.* Pág. 267.

[52] FERRER, M, ESCRIVÁ, R. y LLUCH, G. *"Argumentar en la educación secundaria"*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N.º 10, Barcelona, octubre 1996. Págs. 55-68. Argumentos suficientes para llevar a cabo las exigencias referidas en esta cita puede encontrarlos el lector en la reciente publicación de GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Cátedra. Madrid, 2001. Págs. 246 y ss.

siones, no ya derivada directamente de la cuestión de la tipología textual sino de todos los componentes que intervienen en el proceso global de la comprensión y de la interpretación de los textos. En efecto, si tal y como hemos indicado en la primera parte de este artículo, la lectura es un proceso interactivo entre el texto y el lector, la intervención didáctica debería actuar en todos y cada uno de los niveles descritos, especificando consecuentemente las diferentes operaciones –cognitivas y discursivas– que se realizan derivadas, por una parte, de las instrucciones del texto y, por otra parte, de la actividad que ha de llevar a cabo el sujeto. Es decir, habría que plantear dos grandes ámbitos de actividades en el aula: un ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el texto y otro ámbito orientado a intervenir estratégicamente sobre (y desde) el lector. La descripción sistematizada que hemos pretendido establecer en nuestra exposición no pretende otra cosa que delimitar las posibilidades didácticas a fin de que sean trabajadas en el aula, de manera igualmente sistemática, las estrategias educativas implicadas en las diversas operaciones y niveles que hemos explicado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADAM, J. M. y REVAZ, F. *"(Proto)tipos de textos: la estructura de la composición en los textos"*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* N.º 10. Graó. Barcelona, 1996. Págs. 9-22.

ADAM, Jean-Michel. *"Los textos: heterogeneidad y complejidad"*. En CANTERO, F. J. y MENDOZA FILLOLA, A. (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI.* Universidad de Barcelona. Barcelona, 1996. Págs. 3-12.

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et proptotypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Editions Nathan. París, 1992.

ALONSO, Dámaso. *"Pórtico. El punto de vista de Dámaso Alonso"*. En AA. VV. *Literatura y educación.* Castalia. Madrid, 1974. Págs. 7-17.

AMAT DE BETANCOURT, Manuela. *"La estructura del texto"*. En PUENTE, A. (ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1991. Págs. 163-183.

ÁVILA MARTÍN, M. C. *"Reflexiones sobre las aplicaciones pedagógicas de la lingüística del texto"*. En *Actas del V Simposio Internacional de la Asociación Andaluza de Semiótica.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 1995. Págs. 473-480.

BAJTIN, M. M. *"El problema de los géneros discursivos"*. En *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI. Madrid, 1992. Págs. 249-273.

BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna M. *Modelos textuales. Teoría y práctica.* Octaedro. Barcelona, 1997.

BERNÁRDEZ, Asun. *El sueño de Hermes (La recepción en la esfera comunicativa).* Huerga y Fierro. Madrid, 2000.

CAMPS, A. *"Escribir como diálogo entre textos"*. En AA. VV. *Animar a escribir para animar a leer*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca, 1999. Págs. 13-22.

CARRIEDO LÓPEZ, N. y ALONSO TAPIA, J. *Cómo enseñar a comprender un texto*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1994.

CASSANY, D. y otros. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994. Págs. 336 y 337.

CHARAUDEAU, Patrick. *"La problemática de base de una lingüística del discurso"*. En BUSTOS, J. Jesús de y otros (edrs.). *Lengua, discurso, texto*, I y II. Visor Libros. Madrid, 2000. Págs. 39-52.

COLLINS, A. y SMITH, E. *Teaching the process of reading comprehension*. Urbana. Unniv. Illinois, 1980.

COLOMER, T. y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid, 1996.

CÓRDOBA RODRÍGUEZ DE GUZMÁN, J. L. *¡Qué barullo!* Alhambra Longman. Madrid, 1995.

DIJK, T. A. van. *"Estudio del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y proceso, Estudios sobre el discurso I*. Gedisa. Barcelona, 2000. Págs. 21-66.

DIJK, T. A. van. *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1983.

DIJK, T. A. van. *"Discurso, cognición y comunicación"*. En *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI. Madrid, 1991. Págs. 77-114.

FERRER, M., ESCRIVÁ, R. y LLUCH, G. *"Argumentar en la educación secundaria"*. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N.º 10. Barcelona, octubre 1996. Págs. 55-68.

FIGUERAS, Carolina y SANTIAGO, Marisa. *"Capítulo 1"*. En MONTOLÍO, Estrella. *Manual práctico de escritura académica*. Ariel. Barcelona, 2000. Págs. 15 y ss.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. *"Tipología textual"*. En *Lingüística pragmática y Análisis del discurso.* Cap. 3. Arco/Libros. Madrid, 2000. Págs. 116-190.

GABAS, R. *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística.* Ariel. Barcelona, 1980.

GARCÍA MADRUGA, J. A. y otros. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos.* Siglo XXI. Madrid, 1995.

GIANNI, R. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Hogar del Libro. Barcelona, 1985.

GINORIA TENA, Margarita. *"Algunos aspectos de la relación discursiva locutor-interlocutor"*. En AA. VV. *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad,* I y II. Congreso de Semántica Internacional. Ediciones Clásicas. Madrid, 2000. Págs. 1337-1347.

GONZÁLEZ NIETO, L. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores).* Cátedra. Madrid, 2001.

GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje.* Gredos. Madrid, 1982.

ISER, W. *El acto de leer.* Taurus. Madrid, 1987.

LOZANO, J. y otros. *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual.* Cátedra. Madrid, 1982.

MENDOZA FILLOLA, A. *"El proceso de recepción lectora"*. En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* SEDLL, ICE-Horsori. Barcelona, 1998. Págs. 169-189.

MENDOZA FILLOLA, A. *Tú, lector. Aspectos de interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Octaedro. Barcelona, 1998.

NÚÑEZ, R. y TESO, E. Del. *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos.* Cátedra. Madrid, 1996.

PRANDI, Michele. *Gramática filosófica de los tropos.* Visor. Madrid, 1995.

RÍOS CABRERA, P. *"Metacognición y comprensión de la lectura"*. En PUENTE, A. (ed.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. Págs. 250-270.

SÁNCHEZ CORRAL, L. *"El esquema cognitivo: ciencias del lenguaje y ciencias de la educación"*. En DELGADO LEÓN, F. y otros (ed.). *Estudios de Lingüística General*. Servicio de Publicaciones. Córdoba, 1998. Págs. 553-570.

SÁNCHEZ CORRAL, L. *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*. Síntesis. Madrid, 1997.

SPERBER, D. y WILSON, D. *La relevancia*. Visor Libros. Madrid, 1994.

TOMLIN, Russell S. y otros. *"Semántica del discurso"*. En DIJK, T. A. van (comp.). *El discurso como estructura y como proceso*. Gedisa. Barcelona, 2000. Págs. 107-170.

VILARNOVO, A. y SÁNCHEZ, J. F. *Discurso, tipos de texto y comunicación*. EUNSA. Pamplona, 1992.

# OÍR PARA LEER: LA FORMACIÓN DEL MEDIADOR FÓNICO EN LA LECTURA

Francisco J. Cantero
Universidad de Barcelona

*"Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, mientras que las que escribimos se entierran y enfrían bajo una cubierta de cuero muerto"* [1].

**Dimensión fónica del texto escrito.**

**Oír para leer: la mediación fónica.**

**Problemas de comprensión lectora debidos al mediador fónico.**

**La formación del *mediador fónico* o *leedor*.**

**La lectura en voz alta.**

**Orientaciones didácticas. Otras consideraciones: leer para escribir.**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, en efecto, y en ello radica el poder inmediato de la palabra hablada, frente al poder oculto de la palabra escrita. Nada dice Baldasarre de ese poder oculto, diferido, de la palabra escrita, que se entierra y se enfría en el papel sólo hasta que un lector eficaz la reaviva y le insufla nueva vida.

[1] MAALOUF, Amin. *El viaje de Baldasarre.*

En este artículo intentaremos mostrar los mecanismos que dan vida a la palabra escrita y la mejor manera de enseñarlos a nuestros escolares. También las palabras que leemos dejan marcas en los corazones, pues la lectura consiste justamente en eso: en dar vida a la palabra escrita, y *pronunciarla*.

## DIMENSIÓN FÓNICA DEL TEXTO ESCRITO

El texto escrito parece un artefacto visual, pero no lo es. Sólo es engañosamente visual, pues la ortografía es una sucesión de trazos que, tradicionalmente, hemos aprendido a escribir dibujando signos y creemos que aprender a leer es aprender a mirar.

Pero una página escrita no es un objeto que miremos como se mira un cuadro. En un cuadro, la mirada es global, y los significados (si los hay) se nos ofrecen de una vez, de un modo transparente e inmediato. En cambio, un texto escrito no puede comprenderse de una vez, sino que impone en el lector una estrategia lineal: leer un texto no es como mirar un cuadro, sino como *oír* a alguien.

Por cierto, un texto escrito no tiene por qué corresponderse con una página, ni siquiera con un legajo de páginas o con un libro; es más, un texto escrito puede no ser ni siquiera una imagen visual (como ocurre con los textos escritos cifrados en *Braille*); y, más aún, yo mismo estoy escribiendo este texto fuera de toda dimensión pictórica: no dibujo las letras, sino que las aprieto en un teclado, no escribo en un papel sino en una pantalla de cristal líquido, y no lo guardo en una carpeta, sino en la banda magnética de un disco. Tú, lector, sí tienes un papel entre tus manos: ¿pero acaso el papel forma parte del texto que estás leyendo?

Leer un texto no es mirar, sino que es *oír* a alguien. La propia disposición gráfica de los signos que lo componen (visuales, en el caso de esta escritura; táctiles, en el caso de la escritura *Braille*) crean un itinerario lineal que el lector debe seguir necesariamente (de izquierda a derecha y de arriba abajo, en nuestro código; pero de derecha a izquierda y de abajo a arriba en otros sistemas).

La linealidad del texto escrito no puede obviarse si se persigue su comprensión. En efecto, podemos admirar un texto escrito en chino

mandarín como admiramos un cuadro; también podemos contemplar una página escrita en árabe o en caracteres góticos, o cirílicos, y extasiarnos ante su belleza puramente visual; pero nada de eso es leer, evidentemente, porque sin comprensión no hay lectura. Y es que las unidades que componen el texto escrito no son los signos ortográficos, o los caracteres, sino las ideas.

La comprensión del texto, pues, requiere la identificación de las ideas y éstas están cifradas no en los caracteres, sino en las palabras, y más aún, en las secuencias de palabras. Una palabra tras otra, una secuencia tras otra.

La palabras escritas, sin embargo, son instrumentos de comunicación muy incompletos, diríamos que rudimentarios: cada letra debe ir siguiendo a la anterior, a igual distancia; cada palabra debe separarse de la anterior con un espacio; cada línea escrita debe seguir a la precedente con un espacio razonable en medio; y algunos signos especiales nos dan idea aproximada de algún detalle de pronunciación (como las tildes) y de la agrupación de las palabras (los signos de puntuación).

Todo ello, sin embargo, apenas es un punto de partida, son las claves mínimas que un lector eficaz necesita para reproducir el texto, pronunciarlo en su imaginación y entenderlo. Aprender a leer, indudablemente, es aprender a identificar adecuadamente estos signos, pero no sólo eso: aprender a leer incluye también identificar las unidades nocionales del texto, identificar los grupos de palabras que significan conjuntamente, es decir, identificar los grupos fónicos que constituyen el texto.

El texto escrito es un artefacto auditivo, pero incompleto, y el lector debe suplir las carencias del medio gráfico en que se ha cifrado.

Una curiosa aplicación (inversa) de este principio la encontramos en los pasatiempos, la mayoría de los cuales consisten, precisamente, en ofrecer una imagen visual compleja compuesta de letras desordenadas que el lector (debidamente entrenado) debe saber agrupar para formar palabras o frases.

Otra aplicación interesante es la poesía visual, que consiste en despojar al poema de todo sentido auditivo, convertirlo en un objeto

plástico y transmitir una idea que no está cifrada en las palabras (en el lenguaje) sino en las formas (en los nuevos iconos formados por letras o palabras sacadas de su contexto usual); la poesía visual es la pintura (abstracta) de los que no pintan.

El discurso oral, por su parte, está claramente jerarquizado y está formado no por una "cadena" de sonidos sino, más bien, por una "red" de sonidos. Esta *jerarquía fónica* supone que no todos los sonidos tienen la misma relevancia, sino que unos están nucleados en torno a otros: los núcleos del habla son, siempre, las vocales, en torno a las cuales se organizan los demás sonidos en sílabas, palabra y grupos fónicos [2].

En el texto escrito, sin embargo, y en nuestro código, la sucesión de letras parece abonar la idea de "cadena" de sonidos (al menos, es una "cadena de letras"), y los signos de puntuación nos dan una idea apenas aproximada de su organización en grupos fónicos.

La unidad del discurso es el *grupo fónico,* un grupo de palabras organizado alrededor de un "acento sintagmático" o "acento de frase" cuya forma material es una inflexión tonal. Cada grupo fónico se corresponde, normalmente, con una frase o un sintagma gramatical, esto es, con una unidad nocional del discurso. Así, cuando hablamos no emitimos una serie de sonidos encadenados, sino una serie de grupos de sonidos bien organizados en bloques que permiten a nuestro interlocutor entender el discurso porque puede identificar sus unidades nocionales.

Cuando hablamos con interlocutores de nuestro mismo idioma pero de otra variedad dialectal, entonces, la comprensión mutua no es fácil, en primera instancia, porque la manera de organizar el discurso es distinta en cada dialecto (lo que conocemos como "acento dialectal"): las palabras pueden ser las mismas, la pronunciación de cada sonido puede ser muy parecida y desde luego, la organización gramatical es idéntica, únicamente la organización fónica es distinta, y ello dificulta la identificación de los grupos fónicos en que se organiza el discurso y, por ende, su comprensión inmediata. El fenómeno se resuel-

[2] Sobre el concepto de *jerarquía fónica.* ver CANTERO. 1998, 2002.

ve, generalmente, negociando el modo de organizar fónicamente el discurso (por ejemplo, cuando a uno de los interlocutores "se le pega el acento" del otro).

En la lengua escrita, este fenómeno ocurre exactamente igual que en la lengua hablada: el discurso está organizado en grupo fónicos cuya identificación nos permite la identificación de las unidades nocionales del texto y, por tanto, su comprensión [3]. La diferencia es que en el discurso oral, los grupos fónicos vienen dados por la pronunciación del hablante, y en el discurso escrito es el lector el que debe atribuir al texto su organización en grupos fónicos.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en la entonación: en el texto escrito hay una entonación implícita que el lector debe saber recrear durante el proceso de lectura. Cada acento de frase está ahí, pero no hay ninguna marca formal (gráfica) que ayude a identificarlos; la organización del texto puede orientar al lector, pero éste necesita un *entrenamiento* específico que lo capacite para darse cuenta de cuáles son, segmentar así en bloques el discurso y, más aún, dar a cada uno una inflexión tonal apropiada. Sólo un tipo de "entrenamiento formativo" *(training)* adecuado puede capacitar al lector para ello.

En el discurso oral, la entonación viene dada por el hablante y el oyente únicamente ha de estar atento a las inflexiones para localizar los grupos; en el texto escrito, en cambio, el lector ha de suponer, imaginar, recrear, reponer la entonación del discurso, como paso previo para poder entender incluso el mensaje más trivial.

Del mismo modo, toda la carga expresiva de la entonación, la entonación paralingüística, expresiva, emocional, puede ser insinuada por el texto, pero ha de ser el lector el que la recree durante la lectura. Los signos de admiración apenas nos dicen que la frase es enfática ¡pero de cuántas maneras distintas podemos leerla, *interpretarla*!

La lectura de un texto teatral sería el caso extremo: la labor del actor es leer el texto y darle la entonación adecuada; nos emocionará el texto en sí, indudablemente, pero sólo nos emocionará si la entona-

[3] Sobre le proceso de comprensión del discurso, ver CANTERO y DE ARRIBA. *Psicolingüística del discurso*. 1997; y CANTERO. 1998.

ción recreada por el actor es la adecuada. El actor clásico es un lector en voz alta de un texto literario (un texto de mayor o menor mérito, incluyendo los guiones cinematográficos): y su caché tiene que ver con esa capacidad de recrear el texto, mucho más que su bello rostro o cualquier otra operación de "marketing".

Así, cada uno de nosotros es el actor que recrea los textos que leemos: ya sea una carta de amor, una factura telefónica, un artículo periodístico, una pintada en la pared, una receta médica o un ensayo filosófico. Es decir, el lector continuamente está atribuyendo al texto elementos fónicos que no están en el propio texto, sino en el propio lector; elementos que el texto apenas sugiere y para los que siempre hay opciones diversas y razonables que permiten su comprensión (y otras opciones no tan razonables que la dificultan).

El texto escrito, por tanto, en sí mismo es un artefacto incompleto que necesita de un lector competente que lo interprete y le dé sentido. Una partitura tampoco es música, sino que necesita de un intérprete que la haga sonar.

Un texto escrito, en sí mismo, no suena, pero el lector competente debe *oírlo*.

## OÍR PARA LEER: LA MEDIACIÓN FÓNICA

Podemos llamar *mediación fónica* a esa operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales.

Esta operación mediadora texto-lector consiste, como hemos dicho, en oír el texto, interpretando su entonación, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito están todas al mismo nivel y linealmente, constituyen grupos de pronunciación unitaria, con una misma entonación y un significado conjunto.

Esta interpretación, desde luego, es similar a la interpretación teatral, o, incluso, a la interpretación musical, aunque no se trate de una operación artística: se trata, simplemente, de darle al texto lo que

le falta, ya que su medio de transmisión es tan pobre, para poder entenderlo.

Es evidente que, mucho mejor que por escrito, la manera más completa de transmitir un texto escrito es grabándolo de viva voz, como ocurre con los libros leídos (por los propios autores o por actores, que poco a poco van siendo más populares), o como ocurre, también, con los noticiarios de radio y televisión (en los que el locutor se limita a leer en voz alta un texto redactado previamente por otro periodista). En realidad, el teatro clásico, las películas de ficción y los documentales son textos leídos en voz alta: ningún actor *habla* sino que *lee* en voz alta su guión, su *papel*.

En estos casos, obviamente, ya el intérprete ha segmentado el discurso e integrado sus unidades con la entonación apropiada, ha dado su inflexión a cada acento de frase, y el oyente sólo tiene que entender, directamente, las unidades que le dan, como ocurre en la lengua hablada. Por escrito, no hay unidades dadas, sino que es el lector el que debe encontrarlas, como en una "sopa de letras".

La diferencia entre el texto leído en voz alta y la lengua hablada es que el discurso oral suele ser incoherente, nocionalmente incompleto, tan dependiente del contexto inmediato que nadie fuera de ese contexto puede entenderlo; pero, sobre todo, la diferencia es que el discurso oral no es un monólogo, normalmente, sino un diálogo: la incompletitud nocional del discurso oral (es decir, el hablante no se explica o no se hace entender porque está improvisando) genera la negociación de significados, es decir, la conversación.

*Otros casos de texto escrito leído en voz alta son las conferencias*, los discursos académicos o solemnes, el recital poético, la invocación mágica, la sentencia judicial: casos en los que, muchas veces, la poca habilidad del locutor hace que nos perdamos ya en el segundo párrafo, perdamos todo interés y nos demos a la sana ensoñación a la espera de que acabe la salmodia.

Como profesores de lengua, debemos saber que al alumno que no ha entendido lo que acaba de leer le ha pasado como a nosotros en la última conferencia en que tuvimos que combatir el sopor que causa-

ba la salmodia de un locutor incompetente: el alumno se aburre ferozmente cuando lee un poema o un texto literario, sencillamente, porque no supo darle el tono, la interpretación fónica adecuada.

Esta interpretación fónica del texto escrito, lo que hemos llamado la *mediación fónica,* es previa a cualquier otro proceso de recepción, porque tiene que ver con lo que tradicionalmente se ha llamado la *descodificación* del texto. Aunque el lector sepa identificar cada letra, cada palabra, aunque el lector conozca todas y cada una de las palabras del texto, su significado y su función, y aunque el lector tenga el suficiente conocimiento gramatical como para descifrar la complejidad sintáctica de las frases, no habrá ninguna descodificación del texto si no es capaz de agruparlas en grupos fónicos, si no es capaz de darle a cada grupo fónico su entonación apropiada, si no es capaz de dar una inflexión adecuada a cada acento de frase, si no es capaz de identificar ese acento de frase y, por tanto, si no es capaz de identificar las unidades nocionales del texto: no los significados de las palabras, ni su suma, sino los significados del texto (que no son las suma de los significados del léxico, como sabemos, sino que son construcciones de otro tipo, construcciones discursivas, contextuales y complejas) [4].

Conocer los significados de las palabras del texto, por eso mismo, ni siquiera es necesario para comprender el significado del texto. Todo el trabajo escolar que tradicionalmente se ha dedicado a la *descodificación* de un texto tiene un rendimiento muy relativo: si el alumno ha adquirido la habilidad de la *mediación fónica,* será un lector competente y comprenderá el texto, con preparación escolar o sin ella (conociendo cada palabra, las construcciones gramaticales que aparecen, etc.); si no la ha adquirido, y aunque descodifique sus unidades léxicas y conozca la estructura sintáctica de cada frase, no comprenderá el texto.

Cuando oímos un texto escrito leído en voz alta (como las noticias del telediario, o la voz en *off* de un documental) el locutor está haciendo de intermediario entre el texto y nosotros (oyentes, o *lectores auditivos*). Cuando leemos directamente un texto escrito, sin ningún locutor que nos lo interprete y lo pronuncie, somos nosotros mismos los que debemos interpretarlo *(lectores activos*).

[4] CANTERO y DE ARRIBA. *Psicolingüística del discurso.* 1997.

Podríamos decir que cada lector competente tiene un "locutor" particular que le interpreta el texto en su imaginación, pronunciándolo, recreando su entonación e identificándole sus unidades. Este "locutor", al que llamaremos *leedor* (por ponerle un nombre sencillo), es el *mediador fónico* entre el texto y el lector, y todos los que sabemos leer y comprendemos los textos que leemos (lectores eficaces, lectores competentes) tenemos nuestro propio *leedor* o incluso varios *leedores* diferentes, dependiendo de nuestra competencia lectora.

El *mediador fónico* (o *leedor*) es el intermediario entre el texto y el lector, y constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora. Sin *leedor* no hay lector competente. Un lector torpe, incompetente, que no goce con la lectura o que no entienda lo que lee, lo es porque todavía no ha formado su *leedor* interior.

O bien porque su *leedor* no es lo bastante versátil como para afrontar ese tipo de textos: a menudo, un buen lector de novelas es incapaz de leer poesía, o detesta leer teatro, o se aburre mortalmente con un ensayo; mucho más a menudo aún, un buen lector de diarios deportivos es incapaz de leer una novela, o de comprender un prospecto médico.

Y es que para leer un texto y comprenderlo (y gozarlo) necesitamos un *leedor* capaz de interpretar ese texto; si nuestro *leedor* no se ha entrenado con el género ensayístico, por ejemplo, sencillamente no sabrá interpretarnos apropiadamente el texto, y nosotros no lo entenderemos, y no seguiremos leyendo.

Así ocurre con la mayoría de los adolescentes de nuestros institutos, lectores infantiles voraces de novelitas y cuentos, incapaces ahora de coger un tostón literario: sencillamente, su *leedor* sigue teniendo ocho años. Ah, *Harry Potter*, el fenómeno: leído por adolescentes y por niños y niñas, entre ocho y... ¿veinte años? porque el género de la novela es el cuento infantil. Cuentos infantiles, con el formato externo del libro literario, como Tolkien o Corín Tellado. Como ocurre también con las revistas del corazón y con los diarios deportivos: su género es el cuento infantil, único apto para muchos *leedores* estancados en su desarrollo.

Las características del *mediador fónico* o *leedor* que cualquiera de nosotros puede reconocer fácilmente son: la identidad de la voz, las personalidades que puede adoptar y su versatilidad.

La identidad de la voz del *leedor* suele corresponderse con la voz del propio lector, aunque no siempre es así, y hay muchos ejemplos dispares: no es raro que una lectora *oiga* una voz masculina cuando lee (una voz masculina y neutra, como una voz en *off*); tampoco es extraño que nuestro *leedor* cambie de voz cuando cambiamos de idioma de lectura (en lectores en varias lenguas). También es muy habitual que la identidad de la voz de nuestro *leedor* no envejezca con la edad del lector, sino que quede ahí estancada en una edad ideal (en la que seguramente el lector leyó con gusto por primera vez), a no ser que el lector guste de escucharse leyendo en voz alta sus textos favoritos. Tú, lector, en estos momentos, ¿qué voz estás escuchando? No es mi voz, ni la voz que me supones a mí, sino tu propia voz, la voz de tu *leedor* (o tu *leedora*) especializada en textos académicos: ¿es tu propia voz?

La personalidad del *leedor* dependerá, también, del entrenamiento a que se haya sometido: es capaz de cambiar de voz en los diálogos de una novela, en cada personaje de un texto teatral, o, incluso, en cada género (periodístico, poético, ensayístico) que sea capaz de afrontar.

La versatilidad del *leedor*, por último, es la capacidad de interpretar textos escritos que obedezcan a códigos de interpretación muy distintos: interpretar una narración, un diálogo, un texto expositivo, un texto científico o un texto poético, por ejemplo, requiere unas habilidades características, una formación especializada (que se adquiere con la lectura, obviamente, pero también con la audición) y no todo el mundo goza de tales habilidades, ni de todas ellas en igual medida.

El lector literario de novelas al que no le gusta leer poesía es un ejemplo muy característico: si no me gusta leer poesía, en general, no es porque no me guste esta poesía o aquélla, o porque no me guste un autor o una época, sino que lo que no me gusta es el género en sí. Pero que no guste un género literario es sumamente chocante en un lector literario acostumbrado a la enorme variedad del macro-género "novela", en el que cabe todo y en abundancia (también la poesía, por descontado).

El problema, seguramente, no es el género en sí, sino las exigentes condiciones de mediación fónica que impone el género al lector, es decir, la dificultad de recitar el poema. El lector al que no gusta leer poesía, sin embargo, normalmente la escucha con agrado, cuando no con interés y entusiasmo, siempre que el rapsoda sepa interpretarla con la forma apropiada.

Si, por el contrario, asistimos a un recital poético en el que los propios autores leen sus versos con la solemnidad hueca con que muchos suelen hacerlo, convirtiendo poemas de mérito en sermones ininteligibles, no es de extrañar que muchos lectores huyan del género, porque no han aprendido a interpretarlo y porque no tienen manera de aprender (algunos poetas parecen empeñados en ahuyentar a sus lectores contemporáneos, leyendo mal sus propios versos y consagrándose de este modo sólo al lector futuro).

El *leedor*, pues, es el mediador fónico entre el texto y el lector, elemento esencial en la comprensión del texto escrito que puede adquirirse mediante la lectura en voz alta y la audición de la lectura (oír leer) y que, además, puede tener muy diversas características: voz o voces, personalidad y versatilidad.

Formar la competencia lectora de los escolares, entonces, pasa por la formación de este *leedor*, previa a cualquier otra dimensión de la recepción lectora y de la competencia literaria.

## PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEBIDOS AL MEDIADOR FÓNICO

Muchos problemas de comprensión lectora se deben a la ausencia de *mediador fónico* o *leedor:* se mira el texto, pero no se oye.

El tratamiento puramente visual del texto escrito es lo que podríamos llamar el *síndrome de pentagrama:* cuando simplemente miramos un pentagrama, no oímos la música, por más que reconozcamos las notas, las figuras y las articulaciones (un re, una corchea, una ligadura) y por más que identifiquemos una melodía en la partitura, no concebimos la textura de la pieza, su sentido, porque no la oímos; en el texto escrito, por más que identifiquemos cada palabra (cuyo signi-

ficado conocemos) o comprendamos alguna frase suelta, es necesario *oír* el texto para comprenderlo en su conjunto.

El fracaso escolar de algunos alumnos tiene que ver con su deficiente comprensión lectora, como es sabido: leer sin entender, no entender nada, no aprender nada. Y no sólo la lectura literaria, sino toda la lectura como fuente primaria de información escolar.

El hecho de no haber adquirido un *leedor* que interprete fónicamente el texto escrito impide el acceso a la información, no digamos ya al gozo de leer.

Otro fenómeno muy común que impide incidentalmente la lectura también tiene que ver con la mediación fónica del texto: cuando leemos, a veces, nos encontramos releyendo una y otra vez la misma página, por la que los ojos se deslizan sin que acabemos de entender nada y, ante la sensación de no haber leído realmente, volvemos otra vez a la carga. Esto ocurre cuando alrededor nuestro hay mucho ruido. No en vano se ruega silencio en las bibliotecas, porque las interferencias auditivas durante la lectura dificultan escuchar la voz de nuestro *leedor*, lo que automáticamente impide la comprensión, y la sensación que tenemos es de que no hemos leído: leíamos (mirando), pero no leíamos (oyendo).

Las interferencias auditivas impiden la comprensión en la lectura, igual que en una conversación telefónica, impiden la comprensión del habla.

Otros problemas de lectura, a los que ya nos hemos referido, son los producidos por un mediador fónico poco versátil, incapaz de interpretar determinado género literario o textual. La poca plasticidad del *leedor* puede provocar (más allá del disgusto por el género) la incomprensión del texto: no me gusta la poesía (porque/y además) no la entiendo.

La capacidad de cambiar de género, como la capacidad de cambiar de código, está relacionada directamente con la capacidad de comprender un texto. Un *leedor* entrenado en el género expositivo de los periodistas puede fracasar en el género expositivo de los científicos (en lo que calificaríamos no como cambio de género, sino como

cambio de código: el lenguaje científico impone sus propias reglas de interpretación).

Un ejemplo muy característico es el alumno adolescente al que se encarga leer un texto expositivo, que lee como si fuera un cuento: su *leedor* es incapaz de adaptarse al nuevo género, al nuevo código (seguramente, porque nadie le ha enseñado a hacerlo).

Más claro aún es el caso de la lectura en una lengua extranjera, en la que el *leedor* formado tras años de entrenamiento en su lengua propia fracasa al afrontar un texto en otro idioma, con dinámicas de mediación fónica muy distintas: otra manera de agrupar las palabras, otro ritmo y otra entonación.

Los lectores avezados en varios idiomas suelen explicar que oyen una voz distinta en cada idioma. Ello indica que, seguramente, el procedimiento que siguieron fue el de formar un *leedor* distinto en cada idioma, con su propia voz y su propia personalidad.

Otros casos son más llamativos: un traductor literario (y los casos son muy frecuentes) puede no saber nada o muy poco sobre la pronunciación del idioma traducido. Su *leedor,* sin embargo, es capaz de agrupar las palabras y darles sentido. Oyendo leer a estos traductores, uno puede preguntarse qué milagro les permitió entender el texto original; la respuesta, sin duda, nos da un buen perfil de su *leedor:* su función no es *pronunciar,* sino *oír,* dar a *oír* el texto, y permitir la llave de entrada en sus significados, aunque la solución no sea la más ortodoxa. Como decíamos arriba, siempre hay opciones diversas y razonables para interpretar un texto que permiten su comprensión.

Otra opciones, en cambio, la impiden. La mejor manera de evaluar el mediador fónico de nuestros alumnos, de detectar los *leedores* incompetentes, ineficaces o inexistentes es ponerlo a trabajar, *en voz alta.*

El alumno con problemas de comprensión lectora, el alumno con fracaso escolar, el alumno alérgico a la lectura, debemos escucharlo cuando lee en voz alta. Si no sabe leer, ahí tenemos el origen de sus problemas: *no hay (o no funciona) un leedor* que le permita identificar las unidades, atribuirles sentido, comprender el texto.

El mal lector no entiende lo que lee, lee mal en voz alta, y quien le oye leer en voz alta tampoco entiende nada. El problema, sin embargo, no es que no entienda el texto y por eso lo lee mal, como suele creerse, sino todo lo contrario: *lee mal el texto y por eso no lo entiende.*

El mal lector lee mal en voz alta, no entiende lo que lee ¡pero es que los demás que lo oyen tampoco lo entienden, aunque sean buenos lectores!

Leer en voz alta, por tanto, es el mejor síntoma del estado de salud del *leedor* del individuo. Por muy buen lector que sea, tampoco el lector literario alérgico a la poesía sabe leerla en voz alta, y por eso, no sabe leerla en silencio, y por eso, no la comprende, ni la goza, y por eso, no la lee, etc.

Como veremos luego, la lectura en voz alta no sólo es un buen síntoma del *leedor* de nuestros alumnos, sino que, también, es la mejor manera de ayudarles a que formen ese *mediador* versátil y eficaz que necesitan para afrontar un texto escrito.

## LA FORMACIÓN DEL *MEDIADOR FÓNICO* O *LEEDOR*

Una parte de la competencia lectora, pues, depende directamente del mediador fónico de que dispone el lector. La mediación fónica es, como hemos dicho, una operación esencial en la lectura y previa a cualquier otra estrategia de recepción lectora.

En Mendoza (1998a) se especifican las siguientes estrategias del lector empleadas a lo largo del *proceso de recepción* o *proceso lector:*

- Estrategias de precomprensión
  - Estrategias de inicio (descodificación, idea general del texto)
  - Estrategias de anticipación (hipótesis sobre el texto, ubicación del lector frente al texto)

- Estrategias en la formulación de expectativas y elaboración de inferencias
- Estrategias de comprensión e interpretación

La mediación fónica formaría parte, en este esquema, de las estrategias de inicio (descodificación del texto), previas a todas las demás. En otro trabajo, el mismo autor especifica las *"actividades de descodificación"*, entre las que incluye las *"actividades de escrutinio (gráfico-visual), vocalización (gráfico-oral), recuerdo del significado de las palabras y actividades de identificación textual: seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor"* [5]. La mediación fónica, entonces, quedaría circunscrita a las actividades de *"vocalización (gráfico-oral)"*. Más adelante [6], indica que *"la descodificación culmina con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, las cuales permiten la formulación de hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas, con las que, inicialmente, se establece el valor literal del texto"*; y añade: *"a partir de ese momento, finalizada la fase de descodificación, entramos en las fases de interacción lectora con la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos)"*.

Esta visión del proceso lector [7], en efecto, se centra básicamente en la formulación de expectativas y en la comprensión-interpretación del texto, que son las operaciones más inteligentes que realiza el lector y en las que se ponen en funcionamiento sus saberes, sus intereses y todo su intertexto lector. Sin embargo, no presta demasiada atención a las estrategias de inicio (que son las que, en todo caso, disuaden al posible lector de seguir leyendo, y estos son nuestro alumnos) y, sobre todo, se refiere a la descodificación como una operación previa pero prácticamente automática, trivial.

Y no lo es. La descodificación del texto escrito, como hemos dicho, no es la mera identificación de fonemas o grafemas, palabras, combinaciones sintácticas, etc., sino que requiere la identificación de

[5] MENDOZA, A. 1998b. Pág. 86.

[6] MENDOZA, A. *Op. cit.* Pág. 104.

[7] Representada en trabajos como: ISER. 1976; JAUSS. 1978; OTTEN. 1987; JOHNSTON. 1989; WARNING. 1989; MENDOZA. 2001.

los grupos fónicos que, en el discurso oral, ya vienen dados por la pronunciación del hablante. El lector, por tanto, ha de recrear el texto, darle una vida propia que le permita identificar sus unidades nocionales: es decir, "el propósito, la actitud, el tono y el estilo de autor" debe recrearlos el lector atribuyendo al texto una entonación apropiada, o bien no entenderá ni una sola palabra del texto.

Un fenómeno semejante ocurre con la comprensión oral en una lengua extranjera: el alumno puede conocer los sonidos aislados, las palabras, sus significados, las estructuras sintácticas y hasta las intenciones de su interlocutor nativo, pero si no es capaz de identificar los grupos fónicos en que éste estructura y organiza su discurso, todo ese material fónico sencillamente no le dirá nada, y no entenderá nada. Piénsese en cuántos estudiantes de inglés pueden seguir una película inglesa o norteamericana subtitulada ¡en inglés!, pero no son capaces de seguirla sin los subtítulos: conocen e identifican todo el material lingüístico que se pronuncia en la película (y por eso pueden seguir los diálogos leyéndolos en inglés), pero no saben identificar los grupos fónicos, las inflexiones tonales, los núcleos del discurso, el ritmo ni la entonación, y, por tanto, su comprensión auditiva es, directamente, cero (tal vez, alguna palabra suelta, alguna frase).

Tanto en el discurso oral como en el texto escrito, *la llave de la comprensión es la entonación*. En una lengua extranjera, el obstáculo es tan importante en el oral como en el escrito; en nuestra propia lengua, en cambio, aprendimos a hablar y a entender mucho antes que a leer, y el obstáculo sólo es importante en el escrito (y en el habla de dialectos distintos del nuestro, en el que la organización fónica es distinta, como vimos). Y es un obstáculo porque, repitámoslo una vez más, en el texto escrito no hay ninguna entonación, y sólo el lector puede atribuírsela, durante el proceso de mediación fónica.

La formación del mediador fónico, por tanto, es un objetivo metodológico de primer orden en el desarrollo de la competencia lectora. Nadie nace con su *leedor* puesto, sino que debe construirlo a lo largo de su vida de lector.

Pero, sobre todo, la adquisición del mediador fónico no es un proceso "natural", como no lo es el aprendizaje de la lengua escrita: la actividad escolar puede y debe gestionar su adquisición, como puede y

debe poner las bases de la competencia lectora y de la competencia literaria del alumno.

Es decir, en edades tempranas (en la Educación Primaria), la formación del mediador fónico debemos planteárnosla como un objetivo didáctico central de toda la actividad dedicada a la lectura.

Y, una vez formado su *leedor*, paulatinamente, podremos trabajar su destreza, su personalidad y su versatilidad en el cambio de géneros, de registros y de códigos.

## LA LECTURA EN VOZ ALTA

La actividad central en la formación del mediador fónico del alumno es la *lectura en voz alta*.

Aunque se trate de una actividad escolar tradicional, hasta cierto punto estigmatizada como una actividad rancia o reaccionaria, leer en voz alta no es malo (como no es malo memorizar, traducir o saber un poquito de gramática). Pero lo cierto es que en la actualidad, la lectura en voz alta se ha relegado a un lugar marginal del trabajo de aula, o se ha eliminado por completo, dando más importancia a la "lectura silenciosa", por una parte, y a la "dramatización", por otra.

Desde luego, la "lectura silenciosa" es muy deseable (especialmente en lugares públicos como bibliotecas y hospitales), pero ya sabemos que sólo es silenciosa "por fuera" y que el lector está oyendo en su imaginación la voz fuerte y clara de su mediador fónico, de su *leedor* particular. Hemos visto, también, que sin esa mediación fónica no puede haber comprensión efectiva del texto. Es evidente, pues, que conviene trabajar la mediación fónica en el aula como actividad previa a cualquier otra que implique "lectura silenciosa": la lectura silenciosa supone la interiorización de la voz del *leedor*, así que primero hay que crear ese *leedor*.

En el prefacio a su *Álbum para la juventud*, decía Robert Schumann que *"los mudos nunca nos enseñarán a hablar"* (refiriéndose a los teclados mudos); del mismo modo, nadie puede enseñar (ni aprender) a leer en silencio. Es necesaria la voz del lector para ir for-

mando el instrumento metodológico que mediará entre la incompletitud del texto escrito y la comprensión del lector: el *mediador fónico* texto-lector, el *leedor*. La "lectura silenciosa", por tanto, puede ser una opción mucho más adelante, cuando el *leedor* estemos seguros de que está formado y es eficaz; pero no puede ser la primera opción, ni la opción exclusiva. Más bien, debemos considerar que la "lectura silenciosa" es la culminación de un proceso de adquisición iniciado, necesariamente, leyendo en voz alta.

A veces, la vocalización del texto mientras el alumno "lee en silencio" se ha considerado un defecto de lectura; sin embargo, no conozco a nadie que renuncie a leer en voz alta sus textos favoritos cuando está a solas. Particularmente, los lectores de poesía, de teatro y de ensayos filosóficos, que a menudo comparten con los demás los momentos estelares de su lectura, en voz alta. Vocalizar mientras se lee no es un defecto del alumno, sino un defecto del método con que se le enseñó a leer, en silencio, de modo que el alumno no adquirió aún a su *leedor* y tiene que ir formándolo clandestinamente, a hurtadillas, a escondidas del ojo escrutador del maestro, que cuando lo pilla en falta le manda poner un dedo en los labios, para silenciarlos (¿acaso el lector discreto cree que estoy exagerando?) [8].

Por su parte, y como hemos visto, la dramatización de un texto implica la lectura en voz alta. Al tratarse el texto de un guión teatral, además, su dramatización (su interpretación) es la única lectura adecuada, la mejor posible. La dramatización de un texto, por tanto, será un buen ejercicio de lectura en voz alta.

Podemos tomar como modelo en la adquisición del mediador fónico, el proceso de interiorización del lenguaje externo: todos los hablantes hemos interiorizado el lenguaje oral y creado nuestro "lenguaje interior" (que es la forma del pensamiento discursivo y el regulador de nuestra conducta, según Luria, 1979), desde la etapa del *"lenguaje egocéntrico"* de Piaget (1923) o *"lenguaje externo"* de Vigotsky (1934), durante la cual el niño va diciendo en voz alta todo lo que "piensa" o "hace", en un proceso paulatino de "interiorización", que culmina en la etapa del *"lenguaje interiorizado"*.

[8] Cfr. CASSANY et al. *Ensenyar llengua*. 1993. Pág. 237.

Así ocurre con la formación de nuestro *leedor:* desde las primeras etapas de lectura en voz alta, el alumno paulatinamente va interiorizando la voz de su mediador fónico, hasta llegar a la etapa en que puede elegir entre la lectura dramatizada o la lectura silenciosa, porque su *leedor* ya está plenamente interiorizado.

La salvedad es que todo ese proceso de interiorización debe discurrir durante la edad escolar del lector, que es cuando aprende a leer, y que sólo si tenemos el cuidado de planificar un tiempo regular de lectura en voz alta en la escuela podremos garantizar que el proceso de adquisición se ha iniciado. No hay ningún proceso natural en la adquisición de la lectura, sino que debe regularse y gestionarse "artificialmente": o bien en el seno familiar, o bien en la escuela, o bien en ambos contextos.

Una vez adquirido el *mediador fónico,* sin embargo, la lectura en voz alta no debe desdeñarse como una actividad sólo indicada en las etapas iniciales de la lectura: en las etapas iniciales es una actividad necesaria, imprescindible; pero en etapas de desarrollo más avanzado (por ejemplo, en la Educación Secundaria), es una actividad muy recomendable, como el mejor medio de diversificar y dar versatilidad al *leedor.*

Ningún actor adquiere su versatilidad en silencio; tampoco ningún lector entra en un nuevo tipo de texto, o en un nuevo género, en silencio; es imprescindible entrenarse en la mediación fónica del nuevo género, del nuevo registro o del nuevo código. Por tanto, conviene seguir leyendo en voz alta a lo largo de toda la escolarización del alumno.

Leer en voz alta no simplemente para *descodificar,* como hemos visto, sino para *integrar* el discurso, para interpretar el texto con la entonación apropiada y darle el sentido que nos permita comprenderlo.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Ante todo, debe quedar claro que *leer en voz alta no es trabajar la lengua oral, sino la lengua escrita,* y que no capacita para hablar, sino para leer.

Desde una perspectiva comunicativa, la lectura en voz alta debe tratarse como una micro-habilidad de la comprensión lectora, previa, como hemos visto, al resto de estrategias de recepción.

He intentado exponer la fundamentación científica (desde el análisis de la estructura fónica del discurso –oral y escrito– a su proceso de segmentación y comprensión) de la lectura en voz alta como instrumento metodológico en la formación de una parte de la competencia lectora: la *mediación fónica* del texto. El primer objetivo de leer en voz alta en la escuela, por tanto, será la formación de ese mediador fónico al que hemos llamado *leedor.*

Oír para leer quiere decir: el lector debe aprender a *oír* el texto que lee, para comprenderlo.

La siguientes consideraciones pretenden ser orientaciones didácticas de carácter muy general, que el docente puede llenar de contenido y poner en práctica de maneras muy diversas, en función de su contexto escolar y de su estilo de trabajo:

1. La lectura en voz alta debe ser una *operación inteligente,* no un trabajo mecánico. No basta con leer de cualquier modo, sino que la lectura debe favorecer la comprensión del texto: y, en primer lugar, la comprensión del texto por parte de quien lo escucha. En los ejercicios de clase, por tanto, sólo tendrá delante el texto escrito, el alumno que lo lea en voz alta: los demás alumnos sólo deben conocerlo a través de su lectura. Todo el trabajo de comprensión del texto, así, requiere una lectura en voz alta atenta y eficaz, y los propios alumnos se encargarán de regular que así sea, por su propio interés.

2. La lectura en voz alta ha de ser un *ejercicio personal,* no un ejercicio grupal: leer todos a la vez el mismo texto no permite crear una voz personal con una identidad propia,

ni permite la interpretación inteligente del texto, ni facilita la comprensión de los demás (que también están leyendo-salmodiando).

3. Leer en voz alta, en cambio, sí es un *ejercicio colectivo*, en el sentido de que los demás alumnos deben entender lo que lee el alumno lector: la colaboración lector-oyente es parte esencial del ejercicio.

4. El *objeto de la lectura* en voz alta es (re)construir la entonación del texto, asignar las inflexiones tonales apropiadas a los acentos de frase y agrupar las palabras en grupos fónicos reconocibles y plausibles. En un mismo texto son posibles muchas lecturas diferentes: hay que identificar las distintas lecturas plausibles, las diferencias de sentido que aportan cada una de ellas, y aprender a desechar las lecturas inapropiadas. De nuevo, se trata de un ejercicio colectivo.

5. La *selección de los textos* ha de ser adecuada al nivel de comprensión de los alumnos, obviamente, pero ha de ir un punto por delante: partimos de la idea de que la adquisición del *leedor* facilita la comprensión, así que el texto que en una lectura silenciosa puede no ser comprendido por los alumnos, debería poder ser leído en voz alta.

6. Los textos han de ser *significativos y/o funcionales:* textos que sirvan para algo, textos que signifiquen algo concreto. Es decir, leer frases aisladas o descontextualizadas puede hacer fracasar el ejercicio: conviene leer textos completos (teniendo en cuenta que un titular de periódico o una pintada, frases, pueden considerarse textos completos en sí mismos y tienen una funcionalidad muy clara).

7. En los primeros niveles de lectura, sobre todo en el ciclo inicial, conviene leer textos que contengan los mismos *estereotipos de la narración oral,* con el fin de aprovechar los conocimientos de género de los alumnos. Trabajar con los mismos cuentos que fueron textos orales en Educación Infantil es un buen comienzo. Con alumnos mayores pero igualmente en niveles iniciales de lectura, puede partirse de otros estereotipos orales, como los del periodismo de-

portivo (sustituir el "érase una vez" por "el fútbol es así": en todo caso, se trata de frases que el alumno; cuando vaya a leerlas, ya sabe cómo suenan, y sabrá ponerles la entonación, el sentido y la intención apropiadas).

8. El trabajo específico de la *puntuación del texto* permite entrar en los secretos de la arbitrariedad de la lengua escrita, y en las diferencias entre el oral y el escrito: aprender cuándo una coma es una separación lógica y cuándo es una separación de grupos fónicos; aprender la entonación del paréntesis, del punto y seguido, del punto y coma y de los dos puntos; ensayar las diversas entonaciones de los mismos signos de admiración; etc.

9. En niveles avanzados de lectura, lo que conviene trabajar en voz alta es la *versatilidad* del *leedor:* cambiando de géneros, de registros y de códigos, con el formato en el aula de "ensayar" o de "entrenarse" para leer. No muy lejos de este tipo de ejercicios está la dramatización de textos teatrales. Conviene dramatizar, sin embargo, todo tipo de textos ("dramatizar", en el sentido de "interpretar", dejando al margen la expresión corporal).

10. Son actividades particularmente eficaces, en niveles intermedios y avanzados de lectura: cambiar un texto sin cambiar una sola palabra (con una lectura en voz alta alternativa, con otra entonación, con otra voz o con otro estilo); cambiar el género del texto cambiando su lectura (leer un poema como si fuera un informe, un informe como si fuera una narración, una instrucción como si fuera un poema...); leer textos ambiguos para desambigüizarlos de diferente manera; etc.

11. La lectura en voz alta trabajada sistemáticamente en el aula permite *secuenciar* bien los textos que se trabajan, conocer siempre y con detalle el nivel de lectura de cada alumno, poner en primer término la comprensión del texto, trabajar con textos diversos y con diversos géneros, e introducir los textos literarios en el aula con una funcionalidad evidente.

## OTRAS CONSIDERACIONES: LEER PARA ESCRIBIR

Como coda de este trabajo, quisiera hacer una última consideración, también de carácter didáctico: leer en voz alta ya hemos dicho que no sirve para trabajar la lengua oral (leer en voz alta no es hablar, sino que es leer) y sólo sirve para trabajar la lengua escrita. Pero hay que añadir que también sirve para trabajar la otra parte de la lengua escrita: la propia escritura.

La percepción, como es sabido, es previa a la producción, en todos los órdenes lingüísticos; también en la lengua escrita. La mejor escuela de escritura es la lectura, también es sabido. Cualquier mejora en la lectura del alumno repercutirá directamente en su producción escrita: sólo se puede escribir lo que se puede entender.

Cada vez que el alumno avance en la comprensión de textos más complejos, automáticamente avanzará en la producción de textos. La repercusión no es inmediata, sin embargo, sino que la producción siempre va un punto por detrás de la percepción. Pero la competencia lecto-escritora, en su conjunto, comienza por la lectura y acaba por la escritura.

El uso lógico de los signos de puntuación, la construcción de cláusulas de cierta complejidad, o atreverse con un nuevo género de escritura, son logros que sólo pueden darse como resultado de una competencia lectora más desarrollada.

La ecuación es muy simple: oír el texto permite entenderlo; acostumbrarse a entender los textos permite seguir leyendo; acostumbrarse a leer permite escribir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


CANTERO, F.J. *"Conceptos clave en lengua oral"*. En MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Sedll/Ice-UB/Horsori. Barcelona, 1998.

CANTERO, F.J. *Teoría y análisis de la entonación.* Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2002.

CANTERO, F.J. y J. DE ARRIBA. *Psicolingüística del discurso.* Octaedro. Barcelona, 1997.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. *Ensenyar llengua.* Graó. Barcelona, 1993. Traducción al español, *Enseñar lengua.* Graó. Barcelona, 1995.

ISER, W. *The Act of Reading: a Theory of Aestehetic Response.* Johns Hopkins University Press. Baltimore, 1976. Traducción española, *El acto de leer.* Taurus. Madrid, 1987.

JAUSS, H.R. *Pour une esthétique de la Réception.* Gallimard. París, 1978.

JOHNSTON, P.H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo.* Visor. Madrid, 1989.

LURIA, A.R. *Iasik y Sosnanie.* Univ. de Moscú. Moscú, 1979. Traducción española, *Conciencia y lenguaje.* Visor. Madrid, 1984.

MENDOZA, A. *"El proceso de recepción lectora"*. En MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Sedll/Ice-UB/Horsori. Barcelona, 1998a.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura.* Octaedro. Barcelona, 1998b.

MENDOZA, A. *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

OTTEN, M. *"Sémiologie de la lecture".* En DELCROIX, M. y HALLYN, F. *Introduction aux études littéraires.* Ducrot. Paris, 1987.

PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Paris, 1923. Traducción inglesa, *The Language and Thought of the Child.* Harcourt Brace. Nueva York, 1926.

VIGOTSKY, L.S. *Myshlenie i rech': Psikhologicheskieissledovaniya.* Moscú, 1934. Traducción española, *Pensamiento y lenguaje.* La Pléyade. Buenos Aires, 1977.

WARNING, R. (ed.). *Estética de la recepción.* Visor. Madrid, 1989.

# EL PROCESO LECTOR: LA INTERACCIÓN ENTRE COMPETENCIAS Y EXPERIENCIAS LECTORAS

## Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora

Antonio Mendoza Fillola
Universidad de Barcelona

**PRESENTACIÓN.**

**Facetas formativas.**

**Una nueva concepción de la lectura.**

**El texto y el lector.**

**Tipos de lector: lector ingenuo, lector implícito y lector competente.**

**A modo de conclusiones: los efectos de la lectura.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

## PRESENTACIÓN

En estudios recientes sobre el **proceso lector** se ha explicado que la lectura es una actividad básica para la construcción de saberes, porque en ese proceso se integra y se reestructura una gran diversidad de conocimientos lingüísticos, culturales, enciclopédicos, etc. El lector es el responsable de la construcción de los significados de un texto y, a la vez, de la formulación de las interpretaciones que le atribuye.

Al sistematizar las facetas que intervienen en el **diálogo interactivo** que el receptor mantiene con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las teorías cognitivas del aprendizaje han *permitido establecer una caracterización del* ***lector competente***. La

relación **Texto ↔ Lector** es clave, porque la efectividad de la lectura depende de las implicaciones que se producen en esa interacción y porque mediante esa relación, el lector hace un ejercicio de asimilación del texto para conferir coherencia a su lectura y hacer posible su integración entre sus saberes y experiencias. De todo ello resulta que la interacción lectora configura la comprensión, pues comprender un texto es saber establecer la acertada formulación de una o varias hipótesis semánticas sobre el conjunto de significados del texto.

Este estudio presenta una serie de pautas y consideraciones sobre la formación del lector, sobre la determinación del grado de competencia y, también, sobre algunas carencias del lector. El lector se forma en el ejercicio de la lectura, de modo que la experiencia lectora –que es el efecto más notorio del hábito lector– amplía los componentes de la competencia lectora y contribuye al desarrollo de la diversidad de estrategias que requiere la recepción de los distintos tipos de texto. Las habilidades y estrategias que intervienen en la construcción de saberes a través de la cooperación texto-lector son decisivas para que el receptor se manifieste como un ***lector ingenuo*** (si se queda en un nivel superficial de lectura) o como un ***lector competente*** (que profundiza en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo).

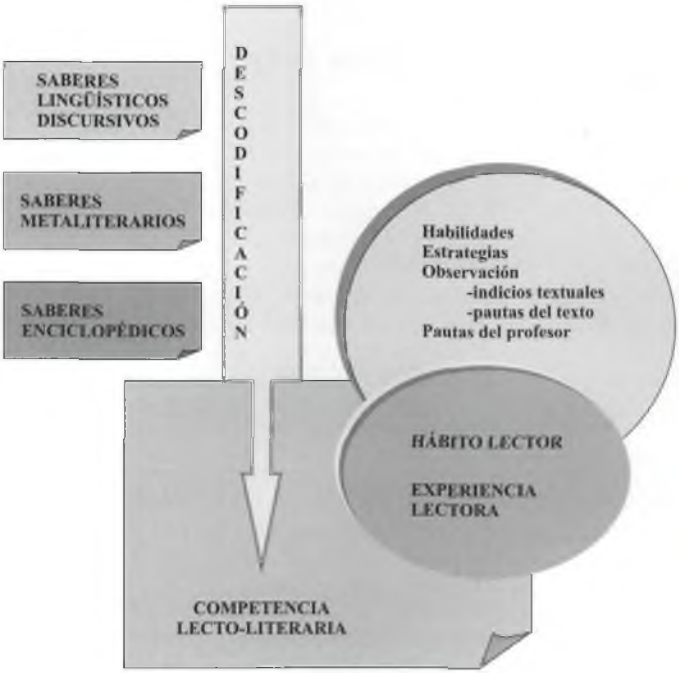
## FACETAS FORMATIVAS

Las facetas formativas de la lectura se hallan en las mismas actividades que realiza el lector en el proceso de acceso al texto y, obviamente, en los efectos que la lectura provoca. Pero ya que los *efectos dependen del buen desarrollo del proceso de* lectura, convendrá atender a las actividades que en ese proceso se realizan. Los distintos tipos de actividades cognitivas hacen de la lectura un procedimiento de formación y enriquecimiento; se trata de

a) la cooperación y la participación del lector;
b) la aportación de sus saberes y experiencias en las respuestas a los estímulos del texto; y
c) la coparticipación en la reconstrucción del significado, que resulta posible gracias a la aplicación de estrategias con las que el lector aporta sus saberes y dominios.

Por otra parte, estas actividades se ven favorecidas por la correlación de otros factores, como son la experiencia lectora, el desarrollo de la competencia lectora y el dominio de estrategias, que conjuntamente, son las claves de la formación del lector competente.

En el siguiente esquema se indican los distintos conocimientos que entran en funcionamiento en un proceso para desarrollar la competencia lecto-literaria. Los componentes se pueden agrupar en tres bloques: 1) saberes (lingüísticos, discursivos, metaliterarios, enciclopédicos); 2) habilidades y estrategias; 3) hábito y experiencia de lectura. El eje de la descodificación es sólo la trayectoria formal de acceso al desarrollo de una auténtica capacidad lectora.



Atendiendo a estos aspectos, puede considerarse que las diferencias entre ***un lector experimentado, competente***, y ***un lector inexperto*** o ingenuo se deben, esencialmente, al grado de desarrollo de las habilidades receptoras que un tipo u otro de lector sean capaces de aplicar. Mientras que un lector competente cuenta con recursos para enfrentarse a textos complejos, elaborados y organizados según distintas modalidades de convencionalismos, las carencias de un lector poco competente le hacen vulnerable ante textos que requieren la complicidad cooperativa del lector implícito. Un lector ingenuo sólo responde al tipo de lector implícito de textos de contenido evidente; pero un lector experimentado es capaz de activar los conocimientos de su competencia, sus habilidades y estrategias para alcanzar niveles de significación más profundos en el texto.

## UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA

Las nuevas matizaciones del concepto de lectura se han establecido a partir de las tendencias de los estudios literarios que se ocupan de la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significados y de interpretaciones. Obviamente, entre el texto y el lector media la lectura; la lectura se concibe como otro acto de comunicación que se desarrolla mediante un proceso de interacción entre el texto y el lector, en el que se transfieren e intercambian contenidos, ideas, valoraciones, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos. En el proceso de la recepción lectora interviene el receptor desarrollando una rica y compleja actividad cognitiva que tiene por objeto comprender e interpretar el texto [1].

En esta renovada concepción han entrado en consideración paralela los *derechos del texto* y *los derechos del lector;* esta diferenciación está relacionada con el *significado del texto* y *la interpretación del lector*, lo que ha permitido establecer alternativas para la enseñanza/aprendizaje de la lectura como proceso.

En la formación lectora ha cobrado nueva relevancia la funcionalidad de los derechos de los lectores que, según los supuestos

[1] MENDOZA. 1995, 1998a, 1998b.

de la teoría de la recepción y, también, desde el marco de las teorías cognitivas del aprendizaje, se ejercen desde la imprescindible actividad del *diálogo interactivo* que el receptor mantiene con el texto. Con ello ha quedado patente y justificado que la actividad del lector es una **participación colaboradora** en la construcción de significados del texto.

## 1. La interacción lectora como comunicación

La cooperación y la interacción entre el texto y el lector son los ejes de todo acto de lectura, según el planteamiento didáctico-formativo que se centra en la participación activa y personal del aprendiz-lector para la construcción de los significados del texto y para la elaboración de su personal interpretación.

La cooperación y la interacción que mantiene el lector con el texto hacen que la lectura responda al esquema de un acto de comunicación. Pero en la recepción del discurso literario hay una especial potenciación de las funciones que asumen **el mensaje y el lector/receptor**, por encima de las correspondencias y paralelismos que el convencional esquema del proceso de comunicación mantiene con el proceso de recepción lectora.

La alusión a los derechos del lector hace referencia a su personal implicación y a las aportaciones que hace a las sugerencias de un texto. La consideración hacia las aportaciones del lector es lo que permite hablar de una ***concepción interactiva de la lectura***, que se contrapone a los supuestos tradicionales que han entendido la lectura como un acto de descodificación que culmina –sin saber exactamente de qué modo– en la comprensión. H.G. Widdowson (1983) ha destacado este hecho justificando su peculiaridad.

*"El lector puede demostrar resoplando su desacuerdo, su decepción y su desaprobación mientras lee; puede anotar comentarios en los márgenes, pero ninguna de estas apreciaciones puede alterar el desarrollo del discurso. En efecto, nos podríamos plantear si, con la ausencia de una verdadera interacción, se puede hablar legítimamente de discurso escrito. ¿No tendríamos que hablar simplemente de texto? Yo creo que no."*

*(...) "Entonces ¿cómo puede el que escribe, siendo el único participante activo, producir un discurso? A mi parecer, éste produce el discurso a través de una interacción implícita mediante la cual prevé las posibles reacciones del lector y negocia con él asumiendo en cierto modo el papel de la segunda persona. Él quiere transmitir algo y tiene que calcular qué informaciones serán necesarias para facilitar la transmisión. A medida que avanza en su discurso, cambiará la perspectiva para asumir y evaluar la reacción de la segunda persona y, para adaptar, consecuentemente, el desarrollo del propio discurso"* [2].

A la vista de las puntualizaciones señaladas por Cohen y Widdowson, entre otros, habría que tener muy en cuenta que descodificar no es sinónimo de leer. Aunque el proceso de la lectura siempre requiera el reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) para identificar las estructuras gramaticales y semánticas, en realidad, ese *reconocimiento descodificador* no es propiamente la 'lectura'. El acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados de un texto, es la actividad previa a la recepción.

Es cierto que, en los niveles iniciales de su formación, al aprendiz le resulta muy complejo realizar una verdadera lectura comprensiva y personal (interpretación), porque para ello han de intervenir conocimientos y estrategias complejas. De modo que, aunque el lector sea capaz de descodificar un texto, su descodificación no implica la comprensión del texto. En realidad hay que tener muy presentes algunas matizaciones, como las que sugiere A.D. Cohen:

*"Recientemente, la lectura se concibe como una continua interacción de las habilidades identificativas –esto es, el reconocimiento de palabras y de frases y de las señales gramaticales requeridas para una simple decodificación del texto–, junto con las habilidades interpretativas –esto es, las habilidades cognitivas de nivel superior que permiten una reconstrucción significativa del texto entendido como una estructura de significado unificada y coherente–." "Entre las actividades del lector se incluye la retención de nuevos conocimientos, el acceso a los conocimientos grabados y almacenados y la*

[2] WIDDOWSON. *Learning Purpose and Language Use.* 1983.

*atención a las claves del escritor, entendidas éstas como el significado deseado del texto (...) Esta visión pone énfasis en dos enfoques para comprender el proceso de lectura: el enfoque basado en el texto, que da importancia a lo que el escritor quiere escribir y cómo ha sido escrito, y el enfoque basado en el lector, que se centra en lo que el lector aporta y obtiene del texto"* [3].

## 2. Consideraciones iniciales sobre la formación lectora

El planteamiento didáctico de la formación lectora se centra en los vínculos de interdependencia y de cooperación entre las aportaciones del texto y las aportaciones del lector. Es decir, en la interacción receptora que une al texto y al lector, la lectura se desarrolla, como sucede en otros actos de comunicación, sobre los condicionantes recíprocos y los saberes compartidos que aportan el texto y el lector.

El tratamiento didáctico de la formación lectora (también de la educación literaria y, consiguientemente, del desarrollo de la competencia lecto-literaria) enlaza con la cuestión de la formación de la competencia literaria, teniendo en cuenta que ésta es el resultado de nuestras lecturas, porque el tipo de textos que se han leído perfila la base del personal adiestramiento lector y del conocimiento particular de unas u otras modalidades del discurso y de los géneros literarios.

Leer es participar en un proceso activo de construcción de significados. A partir de los estímulos textuales, las competencias interrelacionan y activan las diferentes aportaciones del receptor, para que actúe como el verdadero interlocutor del texto. Paralelamente, hay que tener en cuenta que los mismos textos también enseñan a leer, porque incluyen sugerencias de intervención y destacan sus indicios.

Según estos planteamientos iniciales, se señala a modo de síntesis de partida, un conjunto de *puntos de interés* a tener en cuenta en el diseño de actividades de formación:

– La lectura hace que el aprendiz *participe activamente* en la construcción y en el control de sus conocimientos y dominios lingüísticos.

[3] COHEN, A. D. 1990. Págs. 75-76.

– En el proceso lector se *activan* las distintas habilidades y dominios y se *estimula* la capacidad para reconocer (datos lingüísticos, indicios estilísticos), construir e inferir significados e interpretar el discurso literario.

– En el proceso de lectura interviene activamente la globalidad de *destrezas y habilidades lingüísticas* (saberes formales, conceptuales y estratégicos), y junto a ellas, también intervienen los conocimientos sobre cuestiones de la pragmática comunicativa y otros conocimientos de orden enciclopédico, lingüístico, metaliterario e intertextual que posee cada individuo.

– La lectura *integra* habilidades de niveles inferiores (descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales) y de niveles cognitivos superiores (comprensión, construcción del significado e interpretación).

– En la actividad lectora se produce el *reconocimiento* simultáneo e interdependiente de los ***niveles grafémico, sintáctico y semántico*** por parte del lector.

– En la lectura, los *procesos* ascendentes (que van de los niveles gráficos y gramaticales a los semánticos y semióticos) y descendentes (del significado, a la identificación de unidades básicas formales y gramaticales) se alternan de modo coordinado y simultáneo.

– La lectura es una *actividad cognitiva*. Los aspectos cognitivos de la lectura se aprecian en la activación y la asociación de los saberes que aportan las diversas competencias –comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.–. Para Aníbal Puente [4], *"la lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas."*

– La lectura también es la vía de acceso a la creación literaria, cuyas obras son una inagotable fuente de enriquecimiento del intertexto lector y de la competencia lecto-literaria.

[4] PUENTE, Aníbal. *"Cómo formar buenos lectores"*. 1996. Pág. 21.

### La lectura es

- Interacción entre el texto y el lector
- Cooperación entre las aportaciones del texto y las del lector.
- Aplicación de habilidades para la identificación y el reconocimiento de palabras, frases, señales gramaticales.
- Habilidad cognitiva de nivel superior (que se apoya en las actividades básicas de descodificación), con el fin de lograr los objetivos propios de la recepción significativa:

  Integración de conocimientos y experiencias lectoras previas.

  Elaboración coherente del significado y reconstrucción significativa del texto.

  Comprensión.

  Interpretación.

  Aportación de conocimientos previos.

  Asimilación de nuevos conocimientos.

Y, a modo se síntesis, se indican los *aspectos clave* que el profesor tendrá en cuenta para organizar y diseñar las actividades de formación:

1. La lectura tiene carácter procesual.
2. La lectura tiene carácter interactivo.
3. El texto o la obra aportan informaciones y contenidos.
4. El lector aporta conocimientos y experiencias de lectura.
5. Para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, es necesario que intervengan las aportaciones del receptor.
6. Cada obra o texto tiene un tipo o modelo de lector implícito, que es el lector previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos.
7. El lector implícito (que sería una aproximación ideal al tipo de lector competente determinado por el texto) concluye su proceso de lectura con la **adecuada comprensión-interpretación** del texto.
8. El texto pauta la actividad del lector, porque *el texto aparece como un mecanismo concebido para producir su lector modelo.*
9. Las estrategias de recepción apoyan el avance de la lectura, o sea, el progreso en la (re)construcción del significado del texto. La funcionalidad de las estrategias es la de *facilitar y de orientar* la recepción para llegar a la comprensión y a la interpretación. El dominio de las estrategias confiere autonomía al lector.
10. Las estrategias de lectura (espontáneas y/o aprendidas) implican acciones cognitivas conscientes e inconscientes.

## 3. Finalidades y necesidades de la lectura

En otro lugar, he señalado que **leer** es *saber avanzar a la par que el texto* (es decir, detectar las pautas e indicios textuales), que leer es saber comprender, y, sobre todo, es saber interpretar, estableciendo las personales opiniones, valoraciones y juicios [5]. Como ya se ha señalado, la lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos formales y conceptuales del discurso.

A la hora de explicitar el proceso de recepción lectora, es preciso señalar sus distintas facetas, que son clave para que el profesor organice las actividades de modo funcional y significativo.

La lectura tiene un carácter personal e íntimo, puesto que es el receptor quien desarrolla el proceso, quien reacciona ante los estímulos textuales y quien aporta sus conocimientos según se los requiera el texto; pero, paralelamente, resulta que un texto, según sus lectores, es capaz de responder a diversas finalidades.

Las finalidades de lectura siempre son diversas según las necesidades e intenciones personales del lector. S. Moirand (1983) ha diferenciado entre las finalidades de la lectura, cinco aspectos, matizados en otros subaspectos:

1. *Leer para aprender* (para memorizar; para desarrollar los propios conocimientos);
2. *Leer para saber* (para tener información; para conocer las opiniones de otros);
3. *Leer para soñar...* diversión, placer;
4. *Leer para hacer*, como respuesta a una necesidad instrumental, funcional ( para investigar); y
5. *Leer para participar* (intervenir, aportar, hacer), para dar respuesta, opinión (oral o escrita).

Por su parte, Solé (1992) enumeró una serie de finalidades lectoras:

1. leer para obtener una información precisa;

[5] MENDOZA, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. 1998b.

2. para seguir unas instrucciones;
3. para obtener una información de carácter general;
4. para aprender;
5. para revisar un escrito propio;
6. por placer;
7. para comunicar un texto a un auditorio;
8. para practicar la lectura en voz alta;
9. para dar cuenta de que se ha comprendido.

Todas estas clasificaciones están pautadas por el criterio de la finalidad, sin embargo, resultan insuficientes, porque los fines de la lectura no se agotan en estas enumeraciones ni en otras más extensas que pudiéramos elaborar; siempre habrá una matización o una finalidad muy específica. Además, las finalidades se superponen respecto a la actividad del lector: se puede leer para obtener información con la cual después poder interactuar (o viceversa); se puede leer por diversión y obtener información para intervenir en distintas actividades... En suma, las posibilidades que depara la combinación de finalidades y las actividades del proceso de lectura son múltiples y no concluyen –esto es lo verdaderamente interesante– en el propio acto de lectura. Con ello queda advertido que un mismo texto es capaz de responder a múltiples necesidades, finalidades u objetivos (de entretenimiento o de información) según la perspectiva y funcionalidad de su recepción lectora.

Por tanto, las finalidades podrían agruparse en unos bloques genéricos:

a) **Leer para obtener información** SABER-CONOCER
   - Leer para aprender y para saber
   - Leer para desarrollar los propios conocimientos
   - Leer para investigar
   - Leer para conocer las opiniones de otros
   - Leer para seguir unas instrucciones.

b) **Leer para interactuar** OPINAR-ACTUAR
   - Leer para conocer las opiniones de otros
   - Leer para participar (hacer con un estímulo externo)

- Leer para hacer (actuar):
  - dar respuesta a una necesidad instrumental y/o funcional (v.g. revisar un escrito propio...)
  - elaborar respuestas
  - expresar una opinión (oral o escrita) más documentada
  - dar cuenta de que se comprendido
- Leer para transmitir el contenido de un texto a un auditorio.

c) **Leer para entretenerse** GOZAR-IMAGINAR-ENTRETENERSE

- Leer para soñar, imaginar
- Leer para divertirse
- Leer para obtener un goce estético
- Leer para disfrutar intelectiva y estéticamente
- Leer para evadirse.

Según esta agrupación de finalidades, puede concluirse que la lectura es una actividad capaz de cumplir – o ser medio para cumplir– objetivos muy distintos, desde los fines lúdicos a los fines más inmediatos y pragmáticos. Se suele afirmar que la lectura es una actividad apasionante; y lo es, aunque no se trate en todos los casos del tipo de lectura lúdica. Incluso puede considerarse que *leer no es necesariamente un placer*, según explica Charmeux [6], *"leer no es ningún placer porque aprender a leer es un proceso largo, fatigoso, incierto y fascinante"*. Estas opiniones sintetizan las actitudes que comúnmente se contrastan desde posturas más o menos idealizadas o realistas.

## 4. La fascinación (cognitiva y lúdica) de la lectura depende de la competencia lecto-literaria

La fascinación que se obtiene de la lectura se logra, obviamente, cuando se domina la habilidad y se centra en la actividad lectora con verdadera motivación: es la fórmula para sintetizar estas afirmaciones. Así, podemos aceptar que, efectivamente, *leer es un placer*, no sólo refiriéndonos exclusivamente a la lectura de creaciones literarias, sino que la afirmación puede hacerse extensiva al ámbito de lo técnico o de lo científico. Para que ello sea así se han de dar tres condiciones mínimas: que exista una motivación bien marcada (interés por el tema

[6] CHARMEUX, E. *Cómo fomentar los hábitos de lectura.* 1985/92. Pág. 57.

y conocimientos previos adecuados), que se posea un competente dominio de estrategias lectoras y que el texto a leer aporte los contenidos referenciales suficientes para colmar el interés motivado. Cuando se dan estas condiciones, el acto de recepción lectora es fuente de satisfacción intelectual y de goce para el conocimiento. Por ello se afirma que la lectura es capaz de atraer incondicionalmente a los *avezados* lectores que recurren a ella y la hacen actividad central de información, de aprendizaje y/o de entretenimiento. Por el contrario, la ausencia de alguna de esas condiciones –ya sea el inadecuado conocimiento previo, la falta de estrategias o el desinterés del texto– entorpece la funcionalidad del placer intelectivo y estético. El desarrollo de una consolidada competencia lectora hace que *"la lectura no sea una actividad inocente ni que el receptor sea un lector ingenuo"*, como advirtiera J. Culler [7]. La reflexión de Culler destacaba que en la competencia literaria está la clave de *los propios modos de leer*. El desarrollo de la competencia literaria necesita de la lectura, porque:

- *A leer se aprende leyendo*, es decir, poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan –según el tipo de texto– la activación de unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias.

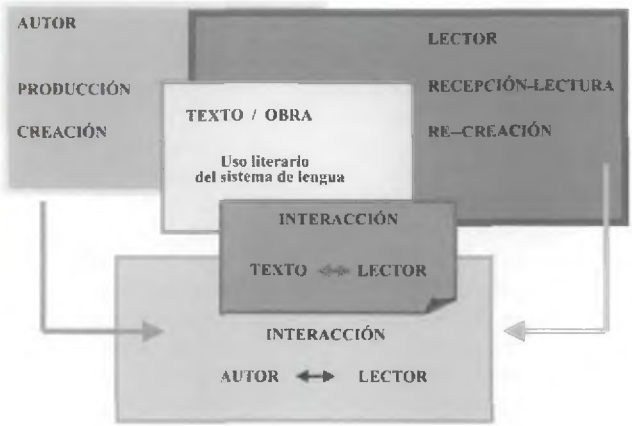
- Tanto la lectura intensiva, que se caracteriza por una profundización analítica de los componentes conceptuales y formales del texto (comentario, análisis, reflexión crítica sobre el texto), cuanto la lectura extensiva, que se vincula con el desarrollo del hábito lector, sirven con eficacia, aunque con procedimientos distintos, a la construcción de la competencia literaria, ya sea por aplicación de técnicas de análisis ya sea por la consolidación de la experiencia lectora y la aplicación de sucesivas estrategias de recepción.

Este cúmulo de orientaciones hace que la lectura resulte eficaz y coherente. Y, teniendo en cuenta los puntos anteriores, puede considerarse que un lector ha alcanzado un básico y aceptable nivel de competencia si **identifica, asocia, relaciona, comprende, integra e inter-**

[7] CULLER, J. *Poética estructuralista*. 1978. Pág. 185.

**preta** los elementos y componentes textuales y, con mayor razón, si, además, relaciona sus intereses y sus expectativas de recepción con los condicionantes del texto.

El siguiente esquema es una síntesis de los distintos componentes que intervienen en la actividad lectora. El proceso lector, clave en la recepción, se halla envuelto por los distintos conocimientos, habilidades y componentes. En el esquema se representa el espacio inicial del proceso, determinado por el texto, la intervención del lector (quien activa los saberes que aportará en la recepción y re-creación, o sea, en la actualización de significados del texto), para proceder a la interacción y mediante ella y la activación de los saberes de la competencia literaria, a las fases propias del proceso lector.




## EL TEXTO Y EL LECTOR

El texto –a través de su autor– ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad (habilidades, estrategias) del lector que serían deseables para que éste estableciera sus horizontes de expectativa. Tales expectativas habrán sido formuladas en relación a tres componentes básicos: la experiencia lectora previa que el receptor tenga del género

(o tipología textual), de los recursos formales y de la temática de otros textos vinculados con la actual lectura, así como la capacidad para diferenciar entre usos poéticos de la lengua y usos pragmáticos.

La complejidad o dificultad de un texto puede hacer que un lector dotado de una notable competencia lectora encuentre dificultades para concretar la significación y la interpretación. La diversidad de recursos discursivos y la variedad temática pueden poner en un brete a lectores experimentados, porque no todos los textos tienen un similar grado de previsibilidad.

## 1. El texto

Todos los textos (cada texto) tienen una existencia virtual; su *existencia real* se desarrolla cuando un lector actualiza responsablemente el significado del texto mediante su acto personal y voluntario de eficaz lectura.

- Las peculiaridades discursivas del texto marcan o requieren determinados tipos de actividades que habrá de realizar un lector concreto.

- A través del texto, como es sabido, se establece una relación de interdependencia entre la competencia lingüística y la experiencia lectora que redunda en el desarrollo y en la ampliación de las distintas competencias comunicativas. La interacción entre el texto y los conocimientos y dominios de la habilidad receptora del lector genera la construcción de nuevos saberes (conceptuales y estratégicos) que son la base de la formación de un lector competente.

- Los textos activan los saberes, habilidades y capacidades lingüístico-comprensivas del lector y hacen que la *percepción no sea una actividad pasiva* [8].

- Cada texto requiere del lector un específico nivel de competencia lingüística, textual y literaria, de saberes interioriza-

[8] ISER, W. *"The Reading Process: A Phenomenological Approach"*. 1975.

dos relativos a las peculiaridades de las macroestructuras (aspectos de la tipología del texto o género) y microestructuras (aspectos de la concreción escrita del texto), a las propiedades de las diferentes modalidades de textos y a la amplitud de conocimientos enciclopédicos que bastarían para establecer las relaciones semánticas que conduzcan a la construcción del significado.

## 2. El lector

El lector es el agente de la actualización de un texto, es decir, es el responsable de la (re)construcción del significado del texto, de su interpretación. En la formación lectora, la atención se ha desplazado hacia la actividad del lector.

Señala L. Porcher [9] que *"la competencia de la lectura pone en juego una relación del lector consigo mismo, a través del texto"*. Con este desplazamiento se señala la importancia de la actividad del lector y la necesidad de atender a los intereses y a las expectativas de los receptores. La atención a las previsiones y a los condicionantes de los propios saberes del lector con los indicadores del texto favorece la formación en el proceso de lectura y en la construcción de significados textuales.

El lector actúa como un agente que *descubre* los posibles significados de un texto; el lector competente atiende a los significados coherentes y avalados por el texto. Ante los condicionantes del texto, el lector nunca ha de eludir sus posibles aportaciones (saberes, habilidades, dominios estratégicos, etc.), y ha de ser consciente de la subjetividad de su percepción, porque, con ello, realiza su personal interacción lectora.

El lector es el *agente responsable de la actualización del texto* y es quien organiza el esquema lógico que le permite integrar las informaciones textuales, dentro del marco de coherencia de distintos saberes que se activan –gracias a la intervención de estrategias– según el requerimiento del texto.

---

[9] PORCHER, L. *"La diagonale du lecteur"*. 1989. Pág. 11.

– También es el responsable de la realización de las actividades cognitivas que se suceden en el proceso de lectura, desde las anticipaciones a la concreción de la interpretación.

– El lector es, básicamente, **un intérprete múltiplemente condicionado** por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc.

– El lector construye –a través del proceso de interacción con el texto– una interpretación propia y personal para cada texto recibido.

– El lector es el referente del texto: esto quiere decir que toda la información del texto (su contenido y sus rasgos y peculiaridades discursivos) es procesada según las aportaciones personales del lector, **porque éste es quien** asigna al texto sus valores potenciales. Los conocimientos, saberes y dominios de habilidades y estrategias del lector concreto hacen que él mismo se instituya en el *propio sistema de referencia del texto* [10].

### 3. La interacción

En el **proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector** están presentes diversos tipos de saberes (lingüísticos, discursivos, enciclopédicos...) que previamente el lector habrá recopilado a partir de anteriores actividades y experiencias de lectura. Entre los distintos aspectos de interacción que supone el proceso de lectura, hay que destacar:

A) La que pone en contacto las habilidades y las estrategias del lector con las mismas fases –que pautan la metacognición– del proceso. Esa combinación es especialmente factible cuando se aplican a textos específicamente adecuados a las capacidades del lector.

B) La cooperación y la aplicación de las distintas actividades que se dan en el proceso lector.

[10] ISER, W. *El acto de leer*. 1987.

C) La formación lectora, cuya eficacia se centra en la **metacognición del proceso de lectura**, o sea, en el saber consciente de lo que el lector hace o debe hacer en cada fase y en cada momento del proceso y ante cada parte del texto.

D) La regulación metacognitiva del proceso de lectura, es decir, el autocontrol de las aportaciones del texto y las del lector con la actividad correspondiente a cada momento determina el momento de intervención y de aplicación de estrategias.

La relación entre la actividad metacognitiva y la aplicación de estrategias se establece en virtud de las funciones que corresponden al lector y de las funciones que son propias del texto. En esquema sería:

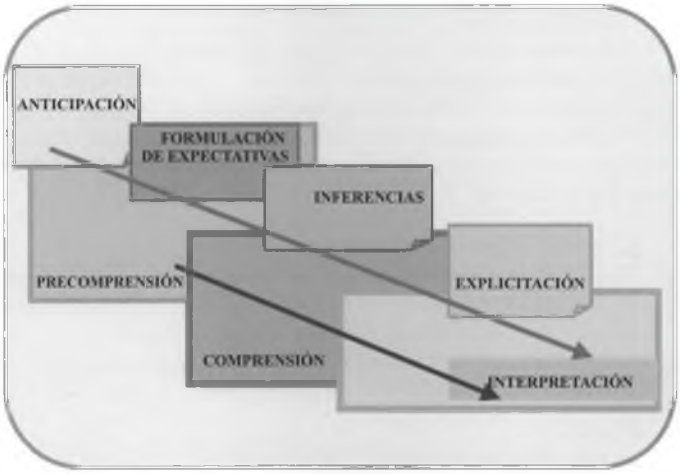
| FUNCIONES DEL TEXTO | FUNCIONES DEL LECTOR |
|---|---|
| • Presentar los indicios que marcan el género<br>• Mostrar el tipo de contenido, de acción, de intencionalidad y de temática<br>• Suscitar la expectativa genérica<br>• Presentar pautas para su confirmación o reformulación<br>• Abrir expectativas particulares<br>• Indicar la particular pauta de lectura<br>• Activar los pertinentes saberes previos | • Conocer y asumir la actividad cognitiva que requiere el proceso de lectura<br>• Cooperar e interaccionar<br>• Activar el autocontrol metacognitivo<br>• Aplicar las estrategias específicas<br>• Establecer la comprensión y la interpretación del texto<br>• Aplicar estrategias adecuadas |

## 4. La metacognición de la actividad lectora

La metacognición de la actividad que se realiza durante el proceso de lectura es el aspecto clave de la formación del lector. La metacognición es el conocimiento consciente y reflexivo del proceso y que el lector emplea como guía durante toda la actividad de recepción del texto porque le permite organizar e identificar cada una de las actividades que corresponden a las fases de su lectura.

Las distintas actividades que se suceden en el proceso de lectura se organizan entorno a tres fases: **precomprensión, comprensión e**

**interpretación**. Cada una de ellas se caracteriza por el predominio de las actividades de anticipación, inferencia y explicitación, respectivamente. La metacognición del proceso de lectura regula la autoobservación del proceso de lectura. De este modo, la metacognición del proceso, a la vez que permite detectar los condicionantes del mismo texto, guía al lector para avanzar a través del discurso.




La observación en la metacognición del proceso de lectura sirve para:

- Percibir la propia actividad participativa ejercida en el establecimiento de las correspondencias entre el texto y los anteriores *modelos* de texto/discurso ya leídos.
- Ejercer y mantener la interacción entre el texto y la actividad receptora del yo lector.
- Identificar las referencias que aparecen en el texto.
- Establecer un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera.
- Cooperar con el texto aportando los saberes de sus competencias lingüístico-comunicativa literaria y lectora, de su experiencia de recepción literaria y de los condicionantes de su sensibilidad perceptiva.

– Seguir las pautas del texto combinando las aportaciones textuales y las personales para apropiarse del contenido del mensaje a través de la forma del texto.

## TIPOS DE LECTOR: LECTOR INGENUO, LECTOR IMPLÍCITO Y LECTOR COMPETENTE

La identificación, la relación de elementos y de componentes del texto y su comprensión son las actividades básicas del lector; la *recepción* tiene por objeto último la interpretación, que se apoya en el reconocimiento de los componentes discursivos y en la comprensión y la valoración de los contenidos. La actividad del lector depende de tres componentes básicos:

a) la experiencia lectora previa;
b) el conocimiento de modalidades, temas y contenidos inferidos de la lectura/recepción de otros textos anteriores de los que la obra presupone su conocimiento; y
c) la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

La unión de estos tres factores conlleva el germen básico de la competencia lecto-literaria. Ahora bien, no todos los lectores responden con igual capacidad a estos requisitos. De ahí los distintos grados de competencia lectora que puede presentar cada individuo lector.

### 1. El lector implícito

Con esta denominación se da nombre al lector previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos. Éste se concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, que activa las *ineludibles aportaciones de las variables personales*.

Los lectores menos competentes –o quienes no responden a los requisitos del lector implícito– se quedan sólo en un nivel de lectura más superficial que el que alcanza un lector experimentado o competente.

## 2. El lector competente

El lector competente sabe (puede) interactuar con todos y cada uno de los referentes (formales, funcionales y de contenido) que, desde su inicio, el texto aporta o sugiere. Un lector (*suficientemente*) competente es el que establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece. El lector competente es un lector que observa e identifica los distintos elementos e indicios textuales, porque pueden ser relevantes para establecer la posterior significación del discurso [11].

El lector competente es un *buen lector*, que emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y que, especialmente, sigue las fases del proceso lector, ordenando su actividad y estrategia receptora, y conoce y emplea las estrategias eficaces para seguir el proceso lector. En suma, es un lector que establece coherentemente **una** *lectura que el texto no contradice* y que disfruta con la propia actividad de recepción.

- Desarrolla la recepción lectora en un proceso
- Interactúa y coopera con el texto a través de sus aportaciones, es decir, actúa según las características del texto y sus saberes y aportaciones.
- Reconoce las correlaciones lógicas con las que articula los distintos componentes textuales, las macroestructuras del discurso y las tipologías textuales.
- Establece normas de coherencia semántica que le permitan hallar **una (la)** significación del texto.
- Ordena sus actividades cognitivas según las fases del proceso de lectura; así, identifica claves, estímulos, orientaciones, etc., que ofrece el texto y reconstruye la situación enunciativa.
- Activa la metacognición del proceso lector y se sirve de ella para avanzar durante todo el proceso; mediante ella, el lector organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.

[11] *Vid.* MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector.* 1998a.

## 3. Rasgos contrastados

Centrándonos en dos modalidades de lector, *el lector ingenuo* y *el lector competente*, se señalan unos rasgos genéricos para caracterizar uno y otro. Téngase en cuenta que tanto el lector que pretende fines lúdicos como el que lee buscando información y documentación con fines de estudio puede ser un lector ingenuo o un lector competente. La clave está en si el lector sabe formularse hipótesis y expectativas y si luego las resuelve mediante la aplicación de estrategias y la elaboración de inferencias de comprensión.

| | |
|---|---|
| El **lector ingenuo** prescinde de la mayoría de esas estrategias (porque las desconoce o no las aplica): se enfrenta al texto con intención de descodificar y de 'comprender'. Con esa simplicidad cognitiva sólo resuelve la lectura de textos de simple elaboración y de evidente significado, de textos de carácter referencial y primario. | El **lector competente** es, en cierto modo, un lector ideal, porque responde a las características que pueda corresponder a distintos tipos de lectores implícitos, pues sería capaz de interpretarlos correctamente. El lector competente lee buscando la interpretación del texto, o sea, realizando una actividad cognitiva que supera el nivel de la descodificación y de la comprensión. |
| **Un lector ingenuo/inexperto**, esencialmente, es un lector que:<br>1. Carece de experiencia receptora y de vivencias lectoras.<br>2. No aplica (o no dispone de) los saberes que la experiencia lectora aporta e integra en la competencia lectora.<br>3. Resulta especialmente vulnerable ante los requerimientos de un texto precisamente por las carencias que le ha creado su poca dedicación a la lectura.<br>4. Posee una limitada disponibilidad (según W. Iser, esta disponibilidad sería el conocimiento de convencionalismos compartidos por el lector respecto al texto, al autor, al grupo cultural, autor-grupo cultural) y un limitado **repertorio** (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) ante los requisitos que muestra el texto. | **El lector competente** se concibe como un lector que:<br>1. Entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías) o de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que organizan el texto.<br>2. Sobrepasa el límite de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque hace de la lectura personal, sobre todo, un acto de interpretación coherente.<br>3. Se centra en la aplicación de las actividades y estrategias de comprensión e interpretación y en las pautas de la metacognición de la actividad lectora, que tiene presente durante todo el proceso; mediante ella, el lector organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera.<br>4. Está dotado de específicos conocimientos previos y experiencias lectoras que le permiten identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *ineludibles aportaciones de las variables personales*. |

Las actividades que desempeña un lector competente son más amplias que las que ejerce un lector ingenuo. Por eso, la relación de los rasgos que definen a un lector competente es más extensa y matizada, porque se trata de un tipo de lector más complejo.

## 4. La actividad del lector competente

La lectura se realiza y se desarrolla en un proceso activo de recepción, en el que la aplicación de estrategias es decisiva, según el grado de competencia de un lector; con anterioridad he señalado que *"la lectura es un acto individual. Nadie mejor que tú, lector, sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito; sólo tú conoces las dificultades de comprensión que se te han presentado y el modo y los recursos estratégicos que has empleado para solventarlas"* [12].

La importancia de las estrategias se realza como recursos cognitivos para la comprensión y la interpretación del texto, porque, recordemos, leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. Un buen lector es capaz de establecer sus personales opiniones, valoraciones y juicios respecto a un texto.

En la siguiente tabla, a modo de síntesis descriptiva, los rasgos se han organizado en distintos apartados, para ubicar el espacio de las estrategias. Dado el interés específico de las estrategias, en los bloques de esta plantilla se expone un amplio desglose para la mención de las distintas estrategias. Para la formación literaria y lingüística, el dominio de las estrategias de lectura es condición imprescindible, porque éstas confieren autonomía en la actividad de comprensión lectora y, consecuentemente, repercuten en la ampliación del conocimiento. Las estrategias de lectura, de igual forma que las más genéricas *estrategias de aprendizaje,* implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas, que, básicamente, se catalogan como cognitivas, pragmático-comunicativas, de aplicación y metacognitivas.

La siguiente plantilla señala los rasgos representativos de un lector competente. Si se utiliza a modo de criterios de referencia para observar las capacidades del lector, podrá establecerse el grado de competencia lectora.Como pauta puede considerarse que si de cada apartado

[12] MENDOZA. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* 1998b.

se señalan como efectivos un mínimo de tres rasgos, se trata de un lector *suficientemente competente* y que fácilmente podrá superar su nivel de competencia. En caso contrario, convendría realizar un diagnóstico previo sobre la habilidad lectora y una reflexión sobre su hábito lector.

I. Aspectos generales

El lector competente:

1. Es consciente que saber leer es avanzar a la par que el significado del texto y considera que la comprensión es el resultado cognitivo del proceso de lectura.
2. Se reconoce como un interpretador del texto condicionado por los factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., que integran sus conocimientos.
3. Sabe que su lectura –a través del proceso de interacción con el texto– tiene por objeto la construcción de una interpretación propia y personal para cada texto recibido.
4. Realiza una *lectura auténticamente personal, que resulte de su capacidad y actitud personales.*

II. El lector interactúa y coopera con el texto

1. Hace un uso **simultáneo e interdependiente** de los **niveles grafémico, sintáctico y semántico**, e, incluso, de otros saberes paralingüísticos, que condicionan la comprensión y la interpretación.
2. Hace de la descodificación un nivel primario de aproximación a la significación.
3. Observa todo tipo de información que el texto le ofrece para proceder a la formulación de las expectativas sobre el tipo de texto, el género, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intencionalidad, etc.
4. Aplica en la lectura sus conocimientos discursivo-textuales y los pone en relación con los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y paraliterarios (desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc., hasta los indicadores de supraestructura textual –cuento, novela, narración, etc.–).

5. Construye, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece y establece coherentemente una lectura que el texto no contradiga.

III. El lector sigue las pautas que regulan el proceso lector

1. Su actividad receptora se manifiesta en su participación y cooperación con el texto en la búsqueda de relaciones que le faciliten la comprensión y la interpretación.
2. Dirige y controla el proceso de percepción.
3. Desarrolla su actividad en torno a la formulación de **anticipaciones, expectativas e inferencias**. En cada fase de la recepción lectora, realiza unas específicas actividades.
4. Enlaza los distintos niveles del discurso (lingüísticos, estilísticos, literarios) con las habilidades básicas de recepción (incluso combinando diferentes códigos: lingüístico, plástico, artístico...).
5. Usa sus diversos conocimientos para la formulación de diversos tipos de expectativas (sobre el género y tipología textual, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención...)
6. Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.

IV. El lector aplica estrategias

**A) De carácter general**

1. En el proceso de lectura detecta las pautas y los indicios discursivos del texto que apelan a que integre sus aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...)
2. Saber dejar en suspenso las anticipaciones y/o expectativas ambiguas, hasta que nuevas asociaciones o apreciaciones textuales confirmen la certeza de las mismas mediante la formulación de inferencias válidas.
3. Se centra en el seguimiento de las estrategias marcadas por el texto, porque las reconoce como orientaciones operativas que se ofrecen al lector para guiarle según sus condiciones de recepción.
4. *Recurre a los ajustes y revisiones para establecer la interpretación coherente.*
5. Aplica distintos tipos de estrategias: se señalan tres grupos de estrategias de lectura, que se relacionan con los tres aspectos que las condicionan.

**B) Estrategias indicadas por las peculiaridades del texto**

1. Búsqueda de las orientaciones operativas que el texto propone como sus propias condiciones de recepción.
2. Observación de los indicadores de coherencia textual y revisión de las intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.
3. Identificación de las claves (palabras, señales...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo literario.
4. Valoración del contexto para distinguir las funciones del discurso y utilización de las informaciones del cotexto para formular expectativas lecto-comprensivas.
5. La aplicación de actividades cognitivas de resumen, relación, supresión, suposición, inferencia, etc.

**C) Estrategias de apoyo y estrategias personales**

1. Búqueda de referentes: hojear, saltear, saltar a las conclusiones, marcar el texto...
2. Ante las incoherencias provisionales de sus expectativas, suspender las valoraciones, ignorar y seguir leyendo.
3. Elaboración de una hipótesis de tanteo, entre el conjunto de posibilidades que ofrece el texto.
4. Relectura y revisión de frases, párrafos, secuencias; relectura con atención al contexto.
5. Consulta de fuentes o materiales de documentación.

**D) Estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector (metacognición del proceso de lectura).**

**1. Estrategias de precomprensión**

1.1. Identificación y aplicación de las intrucciones, orientaciones internas, condiciones de recepción y preestructuras que contiene el texto
1.2. Aportación de personales conocimientos, experiencias y reacciones (W. Iser) para dar sentido e interpretación al texto.
1.3. Búsqueda de proposiciones e ideas básicas para identificar la función de las partes del texto y para concretar una aproximación al significado global del texto. (Propuesta de una hipótesis semántica global o macroestructura semántica sobre el supuesto contenido y valor del texto.)
1.4. Adopción de una perspectiva lógica que sostenga la coherencia de una posible lectura.
1.5. Mantenimiento de un avance sobre la inercia lectora, para lo cual no se abandona una hipótesis hasta que se haga evidente su contradicción o inviabilidad. Establecimiento de relaciones de inferencia con aquellos conocimientos previos del lector que le sirvan para elegir una hipótesis coherente.

**2. Estrategias de anticipación**

2.1. Ubicación del lector en la perspectiva adecuada que el texto requiere para su comprensión.
2.2. Adopción de criterios para establecer una coherencia comprensivo-interpretativa que le resulte válida en función de los valores contextuales y/o cotextuales identificados en el texto; establecimiento de una guía personal en el proceso lector.
2.3. Formulación de algunas expectativas (genéricas, particularizadas u ocasionales).
2.4. A modo de control, revisión del planteamiento de las expectativas y de las inferencias formuladas para proceder a los cambios de planificación y a la reformulación de propuestas concretas; control de la proliferación de hipótesis/expectativas.
2.5. Sistematización de los datos percibidos para enlazar su sistema de referencia (texto del lector) con el sistema del texto a leer (texto literario): comprobación de la sucesiva plausibilidad de sus expectativas.

**3. Estrategias de comprensión e interpretación:**

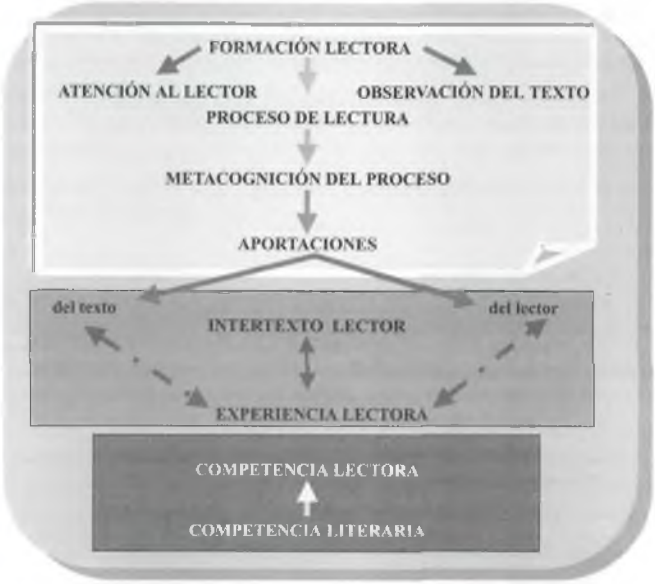
3.1. Re-creación semántica y significativa del texto, sin limitarse a la identificación de secuencias lingüísticas aisladas
3.2. Establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector.
3.3. Valoración de la eficacia de las actividades realizadas en su proceso lector.
3.4. Valoración de la interacción mantenida **Texto / Lector** para decidir sobre la efectividad de la lectura respecto a la comprensión y la interpretación.
3.5. Recreación interpretativa del texto, cuyas diferentes virtualidades significativas son tratadas por distintas operaciones.

La complejidad del proceso de recepción confiere una especial relevancia a las estrategias lecto-comprensivas que desarrolla y aplica el individuo lector, a las que éste recurre sobre todo si es consciente de que sus conocimientos lingüísticos, discursivos o enciclopédicos, por ejemplo, le resultan insuficientes para tal finalidad; a partir de la idea de que *el sentido atribuido a una obra o a un texto en cada acto de lectura está directamente influido por los diversos ejemplos y experiencias de recepción en que ha participado el lector.*

## A MODO DE CONCLUSIONES: LOS EFECTOS DE LA LECTURA

La exposición de facetas y de rasgos que perfilan la actividad lectora muestra que la lectura es un complejo cúmulo de actividades, de las que el lector ha de ser consciente para contribuir significativa-

mente a la interpretación del texto En el siguiente esquema se respresentan los aspectos que intervienen en el proceso didáctico de la formación lectora:




Por último, a modo de valoración global de su capacidad como lector competente, es conveniente considerar los efectos formativos que cada acto de lectura le aporta a su competencia. Sigue, pues, una concreción de consideraciones para organizar una *planificación de las actividades formativas del lector*, a partir de una base interactiva y procesual.

1. La lectura es un procedimiento esencial para la *actualización, la renovación y la ampliación de saberes integrados* que facilitan el acceso a la recepción, que enriquecen el intertexto y las competencias del lector.

2. La lectura es un procedimiento esencial para *enriquecer el intertexto y la competencia del lector.*

3. Cada acto de lectura reporta cierto grado de *incremento y de autocontrol personal* respecto a los conocimientos, a las habilidades, a las experiencias y a la capacidad de respuesta, transferibles a la recepción de otros textos.

4. Cada nueva lectura *consolida la eficacia de las estrategias*, y mediante estas experiencias de recepción se facilitará la cooperación interactiva en la recepción de otras obras o textos.

5. La metacognición del proceso lector consolida el *conocimiento reflexivo* de la actividad que se desarrolla durante todo el proceso lector; gracias a su metacognición, el lector organiza e identifica cada una de las fases de su lectura.

6. Dado que la lectura siempre es un proceso de interacción, también puede considerase que la lectura es una *modalidad de acto de comunicación* (entre el lector y el texto/discurso literario). En ese acto de comunicación, el lector muestra sus reacciones a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos.

7. Es necesario que *intervengan las aportaciones personales* del lector, porque éstas son el sistema de referencia del texto en la lectura de cada texto y las que posibilitan la cooperación con el texto. Se trata de que las aportaciones del lector sean adecuadas, suficientes y eficaces, ya sean aportaciones de tipo cultural, enciclopédico o discursivo y estratégico.

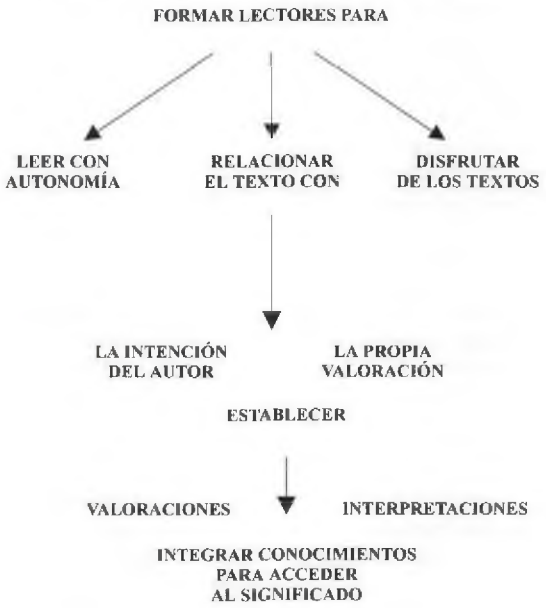
8. En la comunicación lectora, la interacción que supone la recepción lectora está dirigida por el receptor y regulada por la aportación de sus conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, enciclopédicos y culturales con los que aspira a hacer efectiva la *comprensión* de los mensajes escritos. A partir de esta idea, se destaca que:

a) el ***acto de comunicación lectora*** es el efecto resultante del proceso de recepción e interacción entre un texto y su lector;
b) en ese acto de comunicación se integran saberes y habilidades;
c) la *recepción lectora no es una recepción pasiva*, sino un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector.

9. Según estas concreciones, el tratamiento didáctico de la lectura exige que se tenga en cuenta que:

a) La lectura se entiende como una actividad básica para la construcción de todo tipo de saberes, porque con ella se integran y se reestructuran diversos tipos de conocimientos.

b) El tratamiento formativo/didáctico de la habilidad lectora tiene por objeto formar lectores capaces de **identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar** los elementos y componentes textuales.




10. El texto es un ejemplo de conexión de referentes (lingüísticos, pragmáticos, culturales, de expresión estético-creativa, de organización estructurada y de elementos lingüísticos cohesionados).

11. La participación del lector se manifiesta en la interconexión de sus aportaciones, que confluyen en la lectura, y en ella se apre-

cian sus actividades cognitivas, que hacen efectiva su recepción y que redundan en la ampliación de su experiencia lector.

12. El proceso de recepción lectora pone de manifiesto el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.

- La cooperación y la interacción son los ejes de todas las actividades que realizan durante el proceso de lectura.
- La lectura hace del lector el responsable de la atribución de significados, de la formulación de interpretaciones y de la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales.

La comunicación a través del texto (literario o de otro tipo) se desarrolla en un proceso interactivo en el que se activan, se transfieren, se relacionan y se intercambian los contenidos, ideas, opiniones, etc., que aportan el texto y el lector.

La lectura es una habilidad clave de la formación, porque con la lectura se desarrolla un proceso de interacción entre el texto y el lector; se trata de un proceso en el que se *involucran conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas* del texto [13]. Y, por último, siempre debería tenerse muy presente que, debido a la infinidad de posibilidades textuales, posiblemente, la formación del lector (como la formación lingüística) sea un proceso tan extenso como nuestra vida de lectores, con un desarrollo constante en busca de la consolidación como lector implícito del mayor número y tipo de textos posible.

[13] PUENTE, A. *"Cómo formar buenos lectores"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Pág. 21.

## BIBLIOGRAFÍA


ALDERSON, J. y SHORT, M. *"Reading Literature"*. En SHORT, M. (ed.). *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman. Londres, 1989.

ACOSTA, L.A. *El lector y la obra*. Gredos. Madrid, 1989.

AGUIAR E SILVA, V. *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid, 1980.

BAKER, L. & BROWN, A.L. *"Metacognitive skills and reading"*. En P.D. PEARSON (ed.). *Handbook of Reading Research*. Logman. New York, 1984. Págs. 353-394.

BALLESTER, J. y INSA, J.R. *"La formación de la competencia literaria en la educación"*. En *Didáctica da Lingua e da Literatura, vol II*. Coimbra, 2000. Págs. 825-839.

BAUMANN, J. *La comprensión de la lectura*. Visor. Madrid, 1992.

BRONCKART, J.P. *"Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective"*. En REUTER, Y. (Ed.). *La interaction lecture-écriture*. Peter Lang. Ginebra, 1994. Págs. 54-68.

BRUCE y ROBIN. *"Strategies for controlling hypotesis formation in Reading"*. En FLOOD, J. (ed.). *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark. Delaware, 1984. Págs. 97-112.

CERRILLO, P. *"Qué leer y en qué momento"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 47-58.

CERRILLO, P. *"Escribir para leer y leer para escribir"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 55-70.

CERRILLO, P. *"Creación de hábitos lectores: el comentario de textos literarios"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Eds. De la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1992. Págs. 121-124.

CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO J. (eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996.

CHARMEUX, E. *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. CEAC. Barcelona, 1992.

COHEN, A. D. *Language Learning. Insigths for Learners, Teachers and Researches* (Cap. 5: *"Reading for comprehension"*). Newbury House Publs. New York, 1990.

COLOMER, T. *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona, 1998.

COOPER, J.D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1990.

CROWDER, R.G. *Psicología de la lectura*. Alianza. Madrid, 1985.

CULLER, J. *Poética estructuralista*. 1974. Taurus. Madrid, 1978.

ECO, U. *"Notes sur la sémiotique de la réception"*. *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81. 1987. Págs. 5-27.

ECO, U. *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge University Press. New York, 1992.

ECO, U. *Lector in fabula*. Bompiani. Milán, 1979. (*Lector in fábula. Lumen. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen. Barcelona, 1981.)

FISH, S. *"La literatura en el lector: estilística efectiva"*. En WARNING, R. (ed.). *Estética de la Recepción*. Visor. Madrid, 1989. Págs. 111-132.

FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona, 1989.

GARCÍA PADRINO, J. *"La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 119-124.

ISER, W. *The Act of Reading: A Theory of Aestehetic Response*. Johns Hopkins University Press. Baltimore, 1976. (Trad. *El acto de leer*. Taurus. Madrid, 1987.)

ISER, W. *"The Reading Process: A Phenomenological Approach"*. *New Literary History*, 3. 1975. Págs. 279-299. *("El proceso de lectura"*. Trad. En MAYORAL. 1987a. Págs. 216-243. Y en WARNING, R. 1989. Págs. 149-164).

JOHNSTON, P.M. *"Relación entre lectura y conocimiento previo"*. En *La evaluación de la comprensión lectora*. Visor. Madrid, 1989. Págs. 31-37.

MAYORAL, J.A. (ed.). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid, 1987.

MEEK, M. *How Texts Teach What Readers Learns*. Thimble Press. South Woodchester-Glos, 1988.

MENDOZA, A. *Lectura e interpretación*. Editorial A-Z. Buenos Aires, 1995.

MENDOZA, A. *"Intertextualitat i recepció: el conte tradicional "*. En *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, monográfico *"Intertextualitat"*. Coordinado por MENDOZA, A. COLOMER, T. y CAMPS, A. Graó. Barcelona, 1998c. Págs. 13-32.

MENDOZA, A. *"El proceso de recepción lectora"*. En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1998b. Págs. 169-190.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona, 1998a.

MENDOZA, A. *"Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.). *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 11-54.

MENDOZA, A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Eds. Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

MEYER, B. *"Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom"*. En FLOOD, J. *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark Delaware, 1984. Págs. 113-138.

MOIRAND, S. *"A obiettivi diversi. Varieta di testi e strategie diversificati"*. *Atti*. Zanichelli. Milán, 1983.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Les editions de Minuit. Paris, 1986.

PORCHER, L. *"La diagonale du lecteur"*. En *Études de Linguistique Appliquée*, 76. 1989.

PUENTE, A. *"Cómo formar buenos lectores"*. En CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Eds. de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996. Págs. 21-46.

PUENTE, A. *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide/Fundación GSR. Madrid, 1991.

PISANTY, V. *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós. Barcelona, 1995.

REYZÁBAL, M.ª V. y TENORIO, P. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid, 1992.

SENABRE, R. *"Las condiciones del lector"*. En *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. ICE. Universidad de Extremadura. Cáceres, 1993.

SMITH, F. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid, 1990.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

VEGA, M. *et al. Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza. Madrid, 1990.

VIALA, A. *"L'enjeu en jeu: lecture littéraire et rhétorique du lecteur"*. En PICARD, M. (ed.). *La lecture littéraire*. Eds. Clancier-Guénaud. Paris, 1987. Págs. 15-31.

WARNING, R. (ed.). *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, 1989.

WIDDOWSON. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press. Oxford, 1983.

WINOGRAD, P. y SMITH, L.A. *"Improving the climate for reading comprehension instruction"*. En *The Reading Teaching*, I.R.A. Diciembre, 1987. Págs. 304-310.

# LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA [1]

Pedro C. Cerrillo
Universidad de Castilla La Mancha

**INTRODUCCIÓN**

**Escribir en la escuela. La escritura creativa.**

– El *Libro de las adivinanzas*

– *Burla que te burla*

– *Lectura y escritura en libertad*

**Libros y hombres.**

**REFERENCIAS CITADAS.**

## INTRODUCCIÓN

Hoy, ya en el siglo XXI, nadie cuestiona que la enseñanza de la lengua en los primeros niveles educativos deba tener como objetivo básico el uso correcto y progresivo del lenguaje oral y del lenguaje escrito; sin embargo, es sorprendente comprobar cómo, a veces, en el ámbito escolar, lo oral y lo escrito caminan, si no por sendas del todo diferentes, sí con frecuencias y ritmos distintos. Probablemente eso sea, aún, una secuela de nuestro propio pasado: la institución escolar decimonónica todavía tenía como misión fundamental enseñar a leer, sin darle apenas importancia a la enseñanza de la escritura:

> *"El niño iba principalmente a la escuela para aprender a leer; el escribir no importaba tanto, y cuando se iniciaba en tal arte, las técnicas cali-*

[1] Sobre este mismo tema, *vid. "Escribir para leer y leer para escribir"*, que el propio autor publicó en CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.). *Literatura Infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999. Págs. 55 a 70.

*gráficas le dificultaban el proceso. La escuela nueva enseñará a leer escribiendo, abandonando en gran medida las 'muestras de escritura', no la escritura corriente, legible y clara, pues, quiérase o no, enseñar a 'leer, escribir y contar' será siempre misión inicial de la escuela, de toda escuela, en cualquier tiempo y en cualquier lugar*[2]*."*

Lectura y escritura no han sido siempre actividades cuyo aprendizaje se haya realizado simultáneamente. Todavía en la Europa del siglo XIX, muchas personas –sobre todo mujeres– sabían leer pero no sabían escribir. Este hecho, en ocasiones, no ha sido tenido en cuenta ni por sociólogos ni por historiadores en el momento de cuantificar las tasas de alfabetización. La razón que explicaría esta curiosa circunstancia la explica Martyn Lyons así:

*"–La Iglesia Católica había intentado animar en lo posible a las personas a leer, pero no a escribir. A los feligreses les resultaba útil saber leer la Biblia y el catecismo, pero el dominio de la escritura podía dar a los campesinos un grado de independencia poco deseable a los ojos de la clerecía (...) En algunas familias se daba una rígida división sexual de las tareas, según la cual eran las mujeres las que leían a la familia mientras que los hombres se encargaban de la escritura y la contabilidad*[3]*."*

Este hecho, sin duda, debió influir en la mejora de los índices de alfabetización femeninos que se produjo a lo largo del siglo XIX en la mayor parte de Europa: la fuerte irrupción de las mujeres en el mundo de la lectura facilitó, junto a otras razones, la extensión de la escolarización de las niñas. Además, en general, esa extensión de la educación propició que en el siglo XIX se viviera también el auge de otro importante colectivo de población lectora: el de los más pequeños, para quienes la oferta de posibles lecturas se amplió considerablemente, con libros escritos expresamente para ellos: se puede hablar de una Literatura Infantil en la que eran elementos básicos la fantasía, la magia o la aventura, aunque las historias que narraban solían tener finales felices y, a menudo, ejemplarizantes o moralizadores. No obstante hay que destacar dos casos por su especial trascendencia: el de Hans Christian Andersen, que representó un nuevo modelo de relato para ni-

---

[2] ESTEBAN, L. *"La academización de la escritura"*. En ESCOLANO, Agustín. *Historia ilustrada del libro escolar en España. (Del Antiguo Régimen a la Segunda República)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1997. Pág. 339.

[3] LYONS, M. *"Los nuevos lectores del siglo XIX"*. En CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (drs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. Madrid, 1998. Pág. 478.

ños, libre de obligaciones didácticas; y el de Julio Verne, que si bien dirigió sus novelas de aventuras al público en general, tuvo en seguida numerosos lectores adolescentes y jóvenes.

El siglo XIX vivió, además, gracias al impulso de los románticos, el fenómeno de fijar y difundir por escrito obras literarias de origen y tradición orales; en este proceso, muchos cuentos populares de difusión general fueron editados para niños, desprovistos de todo aquello que pudiera considerarse impropio para los pequeños lectores y alterando los finales más dramáticos por finales felices: un buen ejemplo sería el de la versión que hicieron los Grimm de *Caperucita Roja;* si Perrault, en 1697, había finalizado el cuento con la Abuela y la protagonista comidas por el Lobo, los Grimm inventaron un final en el que un nuevo personaje, el Cazador, las sacaba del buche del animal.

Además de esos libros, los niños de aquella época tuvieron también libros de texto y algunas revistas especializadas. Pero ya entonces, la lectura y la escritura se empezaban a enseñar simultáneamente, aunque, bien es cierto, que en muy precarias condiciones.

Armando Petrucci ha señalado que en el siglo XX, casi todas las campañas de alfabetización de masas (incluidas las de la Unesco), tanto en países desarrollados como en colectividades deprimidas, se han volcado en extender y desarrollar la capacidad de leer, no la de escribir. Ello es debido a la elección consciente de una serie de instituciones.

*"En realidad, en la base de esta elección universal, común a todos los gobiernos y a todos los poderes, hubo algo más: la consciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías y, además, el que más fácilmente se podía regular una vez que se hubieran llegado a controlar los procesos de producción y sobre todo los de distribución y de conservación de los textos; mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura* [4]."

Efectivamente, tendemos a destacar –también en el ámbito escolar– que hay que leer para saber, para conocer, para disfrutar, para

[4] PETRUCCI, Armando. *"Leer por leer: un porvenir para la lectura"*. En CAVALLO, G. y CHARTIER, R. Ob. cit. Págs. 525 y 526.

sentir, para viajar; incluso afirmamos que "leer es vivir", pero rara vez proponemos leer para escribir y viceversa como actividades complementarias más allá del estricto período de adquisición de los mecanismos lectoescritores.

Desde hace ya unos años, vivimos un renacer de la cultura oral que poco tiene que ver con aquellas manifestaciones literarias orales que florecieron en la Edad Media y que, todavía en la Edad de Oro, tuvieron gran difusión y despertaron enorme interés. Y que, incluso, muchos años después, en el ya citado siglo XIX, volvieron a interesar y a entusiasmar a los escritores románticos de casi toda Europa. La cultura oral de fines del siglo XX es muy distinta de la que representaban los romances, los cantares de ciego, los cantares de escolar, las canciones de cuna, los villancicos, las canciones de estación o las canciones escenificadas de tradición infantil; la cultura oral de hoy es despersonalizada, repetitiva y, en ocasiones, insultante para nuestra lengua. Y, sin embargo, socialmente es la cultura que se acepta y que se impone, abusivamente, frente a la cultura de lo escrito; quizá el carácter ennoblecededor que, histórica y educacionalmente, se ha concedido a lo escrito frente a lo oral, ha facilitado que la palabra escrita la veamos como algo lejano a nosotros, como si fuera sólo patrimonio de otros, al que no todos podemos acceder en igualdad de condiciones.

Lectura y escritura se necesitan, al tiempo que ambas son imprescindibles en el proceso de de formación del individuo lector. Tanto la lectura como la escritura han sido tratadas, en casi todos los niveles educativos, de un modo mecánico: la lectura como decodificación del lenguaje de signos y la escritura como transcripción literal de los mensajes orales; ese tratamiento ha conllevado, casi siempre, ejercicios y actividades escolares automáticos que han sido, a la postre, la causa de muchos analfabetismos funcionales: una vez terminado el tiempo de la enseñanza obligatoria, muchas personas dejan de leer y de escribir, iniciando así un camino que les llevará a saber reconocer las letras y las palabras pero sin llegar a comprender lo que leen; o, en el caso de la escritura, a saber copiar un mensaje dictado, pero sin poder expresar uno propio.

Aunque la lectura y la escritura son actos individuales, su tratamiento escolar requiere un cierto baño de colectividad, en el que el docente debe cumplir el papel de animador y mediador, e, incluso, llegado el caso, de corrector.

Leemos para aprender, para divertirnos, para informarnos, para reír, para imaginar, para soñar, para sentir. Pero ¿y escribir? ¿Para qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir? Si quien escribe tiene claro que estas cuestiones tienen respuesta, podrá superar esos aspectos normativos de la lengua que, como decíamos, tienden a imponerse en la actividad escolar, y llegará a practicar la escritura libre y creativamente.

## ESCRIBIR EN LA ESCUELA. LA ESCRITURA CREATIVA

El desarrollo de la expresión escrita escolar ha sido trabajado con detalle por gentes que, como Gianni Rodari (cfr. *Gramática de la fantasía*), han apostado muy fuerte por los valores educativos y formativos de la escritura.

Aunque la práctica de la escritura puede iniciarse con otras actividades diferentes (pensar, leer, preguntar, dialogar...), el maestro no debe olvidar que la escritura es una destreza que se aprende practicándola. Un antiguo escritor de éxito recluido en su soledad, protagonista de la película *Descubriendo a Forrester*, le dice a un joven aprendiz de escritor que la primera regla de la escritura es escribir, no pensar. Probablemente no se lo dice en el sentido que entendieron la escritura los jóvenes vanguardistas del movimiento Dadá: en el *Manifiesto sobre el amor débil y el amor amargo* [5], su autor, Tristán Tzara, incluye un apartado que lleva por título *"Para hacer un poema dadaísta"*, que dice así:

> *"Tomad un periódico.*
> *Tomad unas tijeras.*
> *Elegid en el periódico un artículo que tenga la longitud que queráis dar a vuestro poema.*
> *Recortad con todo cuidado cada palabra de las que forman tal artículo y ponedlas todas en un saquito.*
> *Agitad dulcemente.*
> *Sacad las palabras una detrás de otra colocándolas en el orden en que las habéis sacado.*
> *Copiadlas concienzudamente.*
> *El poema está hecho.*

[5] TZARA, Tristán. Manifiesto leído en la Galería Povolozky de París el 12 de diciembre de 1920. Publicado luego en el n.º 4 de la revista *La vie des lettres*.

*Ya os habéis convertido en un escritor infinitamente original y dotado de una sensibilidad encantadora, aunque, por supuesto, incomprendida por la gente vulgar."*

Los niños, cuando todavía no tienen hipotecada su creatividad y su espontaneidad por las imposiciones escolares de los adultos, nos sorprenden con escritos de un enorme interés. Hace ya unos años, el profesor Arturo Medina me proporcionó una redacción de un niño francés de ocho años, que él, a su vez, había conseguido en un pequeño museo pedagógico de París en donde se conservaba como modelo de creatividad. El maestro le pidió a ese niño que realizara una descripción de un mamífero o de un ave; el niño, que había recibido en las últimas clases varias lecciones de "naturales", no tuvo mucho problema para iniciar su trabajo, lo que hizo de este modo:

*"El pájaro del que voy a hablar es el búho. El búho no ve de día y de noche es más ciego que un topo. No sé gran cosa del búho, así que continuaré con otro animal que voy a elegir."*

Llegado a este punto, el niño, sin el pudor que en el futuro le proporcionaría el mundo de los adultos y con la frescura y espontaneidad que le dan sus pocos años, decidió cambiar de animal, eligiendo otro del que sus conocimientos eran mayores que los que había podido demostrar con el búho, naciendo así esta pequeña joya del lenguaje absurdo y de la lógica disparatada que lleva por título "*La vaca*":

*"La vaca es un mamífero. Tiene seis lados: el derecho, el de la izquierda, el de arriba, el de abajo; el de la parte de atrás tiene un rabo del que le cuelga una brocha. Con esta brocha se espantan las moscas para que no caigan en la leche.*

*La cabeza sirve para que le salgan los cuernos y además porque la boca tiene que estar en alguna parte. Los cuernos son para combatir con ellos. Por la parte de abajo tiene la leche. Está equipada para que se la pueda ordeñar.*

*Cuando se la ordeña, la leche viene y ya no se para nunca. ¿Cómo se las arreglará la vaca? Nunca he podido comprenderlo, pero cada vez sale la leche con mayor abundancia.*

*El marido de la vaca es el buey. El buey no es un mamífero porque no tiene mamas. La vaca no come mucho, pero lo que come lo come dos veces, así que ya tiene bastante. Cuando tiene hambre y cuando no dice nada es que está llena por dentro de hierba.*

*Sus patas le llegan hasta el suelo. La vaca tiene el olfato muy desarrollado, por lo que se la puede oler desde lejos. Por eso es por lo que el aire del campo es tan sano."*

Además, el maestro que trabaje la escritura creativa tampoco debe olvidar que la práctica de la misma conlleva un cierto desnudamiento (ideológico, emocional, vivencial) del autor; por eso, como animador, el maestro, en el momento de la corrección de textos escritos por los alumnos, debe destacar lo positivo de cada escritura, limitándose a proponer correcciones que ayuden a adecuar lo que el autor quiere comunicar con lo que, en realidad, está comunicando; las correcciones ortográficas deben hacerse "a posteriori", igual que las gramaticales, siempre que estén en consonancia con la etapa escolar que, en cada caso, corresponda.

La mayoría de los estudiantes y –por qué no– muchos docentes asocian escritura con ortografía o con gramática, no teniendo consciencia de los valores, incluso escolares, de la escritura creativa, aquella que es ajena al mero ejercicio gramatical. Por eso, será bueno establecer una relación temprana del niño con la escritura creativa, más allá de su entendimiento como práctica escolar; igual que el niño lee lo que otros escriben, que el niño escriba para ser leído por otros.

Lo cierto es que no se logrará practicar, de la noche a la mañana, una actividad para la que se requieren entusiasmo, hábitos sólidos, confianza y desarrollo de las capacidades creativas. Todo ello podemos lograrlo con la práctica de técnicas conocidas desde hace tiempo: escritura en el aire, caligramas, versos encadenados, poemas desarticulados, narraciones en cadena o poemas al azar; el ya citado libro de Rodari (*Gramática de la fantasía*) contiene varias propuestas que pueden servir de espléndido ejemplo: *La piedra en el estanque, binomios fantásticos, ensaladas narrativas, inclusión de palabras, hipótesis fantásticas,...*

La puesta en práctica, en el ámbito escolar, de cualquiera de estas técnicas será mucho más eficaz si logra complementar la lectura y la escritura, participando los propios chicos en la doble faceta de lectores y de aprendices de autor; no se nos puede olvidar que en el acto de la lectura se produce una comunicación entre el lector y el escritor del texto, en la que se relacionarán dos mundos: el creado por el autor

en su libro y el que es propio del lector sobre ese mismo asunto; son dos mundos que pueden o no corresponderse, porque, como dice el profesor Mendoza, lo que es importante para uno puede ser sólo una anécdota para el otro [6].

Veamos algunas experiencias prácticas que tienen como objetivo el desarrollo de la expresión escrita en escolares de diferentes edades; todas ellas suelen partir de la lectura para llegar a la escritura creativa.

### El *Libro de las adivinanzas*

La actividad se realizó con chicos y chicas de edades comprendidas entre once y trece años, todos ellos de la misma localidad (Barajas de Melo, en la provincia de Cuenca) y del mismo colegio, fuera del horario escolar, y agrupados en parejas, con quienes se trabajó a partir de un centro de interés que la mayoría de ellos ya tenían y que les resultaba muy atractivo: el de la adivinanza entendida como juego. Les propusimos crear *El Libro de las adivinanzas*, que se quedaría en su colegio para que los más pequeños pudieran jugar con las adivinanzas que ellos iban a inventar. Intentamos, primeramente, atraer su atención preguntándoles si sabían adivinanzas, pero retándoles a componer adivinanzas nuevas. Explicamos luego, brevísimamente, el proceso más elemental para la creación de adivinanzas, contando siempre con su colaboración. El proceso que seguimos fue éste: se eligió lo que se iba a esconder en la adivinanza (*perro*); preguntamos qué era (*un animal, un mamífero)*; dónde vivía (las respuestas elegidas fueron *en las casas, en las calles, en el campo*) y qué cosas podríamos decir del perro (*que es el mejor amigo del hombre, que muerde, que tiene cuatro patas*). Ya teníamos elementos suficiente para crear la adivinanza:

> *"Vive en las casas y en el campo,*
> *es el mejor amigo del hombre,*
> *adivina este animal*
> *sin que te diga el nombre."*

Terminado este proceso, las parejas empezaron a crear sus adivinanzas, todas ellas con imágenes que debían aportar elementos orien-

[6] Cf. MENDOZA FILLOLA, A. *De la lectura a la interpretación*. A-Z Editora. Buenos Aires, 1995. Págs. 4 y ss.

tadores (de ayuda) para quienes pretendieran adivinar lo que se escondía tras cada una de ellas, y que, al mismo tiempo, serían parte esencial del libro que, al final, elaboraríamos con todas las composiciones; debemos decir que las imágenes que crearon fueron tan evidentes que, en muchos casos, contenían, de manera explícita, la solución a la adivinanza. Entre las adivinanzas que surgieron algunas son muy interesantes:

*"En un techo hecho*
*por un alguien desconocido,*
*se asoma una cara*
*desnuda y sin vestido." (La luna)* [Noelia y Alicia, 12 años]

Otras muy difíciles:

*"Vence al león,*
*vence a los reyes,*
*vence al toro embravecido,*
*¿adivina quién soy?" (El sueño)* [Manuel e Inma, 11 años]

Y otras graciosas por su ingenuidad:

*"Es un instrumento,*
*tiene color gris,*
*con él se come la ensalada,*
*las chichas del pollo;*
*tiene tres cosas,*
*parecen pinchos,*
*tiene un palo al final*
*y es un poco largo.*
*¿A que no lo adivinas en un mes?" (El tenedor)* [Carmen y Marián, 11 años]

**Burla que te burla**

Esta segunda experiencia la realizamos en las páginas de un periódico (*El Día de Cuenca*), en el que publicamos una página semanal (*La Luna de Papel*) desde la que nos dirigimos a los mediadores entre los libros y los niños y adolescentes con diversos tipos de propuestas. Una de ella, los "Diverticuentos", tiene como objetivo que, a partir de una lectura previa, los chicos escriban creativamente. En el caso que relatamos, la propuesta que hicimos fue rescatar del Cancionero Popular Infantil algunas composiciones de las que llamamos *Burlas*.

Primeramente, desde el periódico les ofrecimos la posibilidad de leer algunas de esas burlas o de recordar otras que ya supieran. Tras ello, les pedíamos que compusieran nuevas burlas; éstas fueron algunas de las que nos enviaron:

1) Contra los empollones:

*"Ramón, como era un empollón,*
*leía libros a montón,*
*y le salió una joroba*
*de estudiar tantas horas."*

(Miriam, Arcas del Villar –Cuenca–, 11 años)

2) Contra los que se mean en los colegios:

*"Manolito, en el colegio, se meaba*
*cada vez que le preguntaban.*
*Un día la señorita le preguntó*
*y un barco allí naufragó."*

(Ídem)

3) Contra los descuidados:

*"Marcelo tenía una gran calva,*
*como no hacía caso de las advertencias,*
*cuando estaba al lado de una colmena*
*una avispa se posó y le picó,*
*la cabeza se le hinchó*
*y la advertencia se cumplió."*

(Lorena, Tarancón –Cuenca–, 11 años)

4) A veces, los chicos aprovechan la propuesta de juego para "meterse" con algunos compañeros:

*"Álvaro, Alvarito,*
*tócate el pito*
*y no seas tan malito."*

(Sara, Sotos –Cuenca–, 12 años)

*"Manolo, Manolete,*
*cuida bien esos mofletes,*
*que como un día te descuides*
*van a parecer filetes."*

(Elena, Sotos –Cuenca–, 12 años)

5) O para meterse con los de pueblos cercanos:

*"Cuando iba por Cuenca*
*vi la ropa seca.*
*Y cuando iba por Collados*
*vi cuatro flipados."*

(Ruth, Sotos –Cuenca–, 11 años)

*"En Pajares no te pares,*
*en Torrecilla no comas*
*y en Collados no te cases*
*con ninguna tía pelona."*

(Irene, Sotos –Cuenca–, 7 años)

### *Lectura y escritura en libertad*

Tanto para la lectura como para la escritura, los niños han sabido quedarse siempre con lo que más les ha interesado; bastaría con poner los ejemplos de *Gulliver* [7] o de *Robinson Crusoe* [8] para comprobarlo; ni Swift ni Defoe pensaron en los niños o adolescentes como destinatarios principales de sus textos y, sin embargo, cuando ellos se apoderaron de esas historias, lo hicieron despojándolas de cualquier intención moralizante o ejemplarizante que pudieran acompañarlas.

Lo mismo sucede cuando los niños escriben libremente:

Desde *La Luna de Papel*, la página de periódico antes comentada, proponemos a chicos y chicas que nos envíen sus poemas, escritos o historias, ya que tenemos una sección, "Aprendices de escritor", destinada a esas creaciones. Aroa, una niña de Tarancón, buena lectora y apasionada escritora, ha sido una fiel seguidora de nuestra página hasta que se ha hecho joven; cuando tenía doce años nos envió este soneto:

*"Se agita mi mente al agotar el día,*
*se hace la mi jornada recalar,*
*penas y gozos se hacen recordar;*
*mejorar se intenta el siguiente día.*

[7] SWIFT, Jonathan. *Los viajes de Gulliver*. 1726.
[8] DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. 1719.

*Todo parece magia y alegría*
*cuando se oye a los pájaros cantar,*
*cuando se observa al sol nuevo brillar,*
*¡ha vuelto otro maravilloso día!*

*Y así, día a día y noche a noche*
*va pasando un tiempo inesperado*
*como los metros pisados de un coche.*

*Permite marcharse a muchos pasados*
*y libra futuros como un gran broche.*
*¡Haz que el tiempo se vea aprovechado!"*

La ingenuidad y la espontaneidad que le daban sus pocos años, ayudaron a Aroa a expresarse con toda libertad (exceptuando las obligaciones que le impone el propio molde métrico elegido, que, por otro lado, le lleva a cometer claras y esperables imperfecciones); Aroa acababa de estudiar, en la correspondiente lección de clase, la forma métrica del soneto; como la había aprendido bien, no resistió la tentación de componer uno. Ella ya nos había enviado otros poemas, pero con motivo de éste se sentía especialmente contenta; así nos lo decía en su carta, con toda rotundidad: *"Os mando otra de mis poesías, pero esta vez mucho más perfeccionada. Su tema es un tema del que todos deberíamos hacer caso. Su esquema es el perfecto, se trata de un soneto con rima ABBA ABBBA CDC DCD, que posee una perfecta isometría endecasílaba; su género literario es la Lírica y dentro de ella el subgénero que posee es la Elegía."*

Los textos compuestos por los propios chicos son, a menudo, un buen ejemplo de su capacidad de asimilación de discursos, al tiempo que ofrecen sencillez, frescura y espontaneidad. Véase este ejemplo de una chica granadina de trece años, quien, tras trabajar sobre la figura de Andersen y leer algunas de sus historias [9], compuso un breve cuento, perfectamente estructurado en las tres partes en que suelen dividirse las narraciones populares y, en general, las de tradición infantil (presentación, desarrollo y desenlace):

*"Existió una vez un niño muy miedoso, tal era su miedo, que el simple hecho de ver su sombra le producía escalofríos.*

[9] La experiencia se había llevado a cabo siguiendo el método del *texto libre* de Freinet, cuyo objetivo final es la composición voluntaria de un texto breve sobre algo (experiencia, emoción, acción) que el chico haya vivido fuera del ámbito escolar y que quiere comunicar a los demás. En este caso, la experiencia motivadora había sido la lectura de varios cuentos de Andersen.

*Pasaban los años y cada vez tenía más miedo; hasta tal punto que su mente imaginaba hechos, que tal vez no podían existir; tal era su desesperación que decidió cortarse la cabeza.*

*Desde entonces vive muy a gusto en una pequeña casa del campo."*

A lo largo de la historia y en todo el mundo, los adultos hemos reclamado muchas veces el derecho a la palabra. Los niños pueden ser protagonistas de multitud de acciones, pero ¿cuántas veces lo son con las palabras? Y, más aún, ¿cuántas con la palabra escrita? Los niños tienen cosas que contarnos; el estímulo, sobre todo en el ámbito escolar, se lo debemos de dar los adultos.

Junto a las técnicas comentadas, cabría hablar de otros ejercicios de uso más frecuente desde hace más tiempo: la exposición, la redacción o la composición. Forgione [10] habla de las diferencias que tiene la composición respecto a las otras dos actividades, y la cita como la más importante porque ayuda a los niños a iniciarse en el mundo de la creación literaria. Por eso es esencial que los ejercicios escolares –a partir de una determinada edad– propongan la realización de poemas, narraciones, descripciones, pequeños cuentos, adivinanzas, retahílas de diverso tipo, diálogos, etc., pero debe ser una propuesta que corra paralela al ejercicio lector de los mismos tipos de textos.

En un juego de animación lectora que hicimos hace unos años [11], propusimos la lectura del libro de Janosh *Historias de conejos* (Espasa-Calpe), más particularmente, resaltamos el pasaje *"Comida para conejos"*, en el que se nos cuenta, en verso, cómo la madre prepara un exquisito guiso para la familia de conejos:

*"Con mano sabia y precisa*
*la mamá coneja guisa.*
*Sobre el fogón se calienta*
*un manjar que mucho tienta:*
*zanahoria y berenjena.*
*¡comerlas vale la pena!*
*y también coles y nabos,*
*que a los conejos sus rabos*
*hacen menear de gusto*
*(aunque a alguno le dé un susto).*

[10] FORGIONE. *Cómo se enseña la composición*. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

[11] *"Hoy sugerimos"*. En *El Día de Cuenca y El Día de Toledo*, 21 de febrero de 1996. Pág. 12.

*Los conejos impacientes,*
*tienen ya largos los dientes (...)"*

En nuestro juego, pedimos a los pequeños lectores que nos enviaran la receta de la comida que quisieran, inventada o real; tras la lectura, la escritura. Nos llegaron recetas de todo tipo: desde las más cotidianas (pollo asado o paella) hasta las más extrañas (hormigas rellenas), pasando por las más singulares de la zona (migas ruleras o morteruelo). Entre ellas, hubo algunas muy particulares y de indudable valor creativo, como "La empanada de la tía Juliana", no tanto por la receta en sí como por su expresión (en verso, como la receta de Janosh que habíamos leído); su autora fue la niña de 10 años Luz Olvera (de Villaconejos de Trabaque –Cuenca–):

*"A la empanada*
*de la tía Juliana*
*se le añade casera*
*la harina seca.*
*Corta pimientos*
*verdes y rojitos;*
*corta también,*
*para darle sabor,*
*unas cebollitas*
*grandes y pequeñitas.*
*Echa piñones y olivitas,*
*algunas especias,*
*sal y pimentón.*
*Y aquí está,*
*lista para mañana,*
*la empanada*
*de la tía Juliana."*

Respecto a la edad de inicio de la práctica de la composición, Gloria García Rivera habla de los ocho años como edad mínima, ya que a partir de ella:

*"Hay una etapa de desarrollo, de expansión comunicativa que impulsa al niño a escribir, sobre todo, aquello que le es familiar o le llama la atención. Además, el conocimiento inicial de ciertos géneros y medios expresivos, le facilita que empiece a hacer descripciones, narraciones o explicaciones de sus propias ideas* [12]."

[12] GARCÍA RIVERA, G. *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria.* Akal. Madrid, 1995. Pág. 146.

Me parece imprescindible que cualquier programa de formación o desarrollo de hábitos lectores lleve aparejado el ejercicio sistemático de la escritura creativa; la práctica de la escritura no sólo como mecanismo básico de comunicación, sino, también, como actividad expresiva capaz de crear mundos autónomos, como ejercicio creativo conductor de historias y transmisor de emociones. Y todo ello como paso previo a la enseñanza de la literatura, porque, como señala Antonio Mendoza:

*"La enseñanza de la literatura requiere necesariamente un buen dominio de las estrategias de lectura, en toda la amplitud del término, puesto que el uso literario de la lengua recurre a la potencial flexibilidad normativa (los textos literarios son exponentes de recursos de codificación escrita y de expresividad lingüística y semiótica en la elaboración de los textos y en su llamada a la competencia del lector). Esto es preciso incluso cuando se quiere potenciar la dimensionalidad lúdica de la lectura* [13]."

## LIBROS Y HOMBRES

Sólo la mitad de los españoles que en su día, aprendieron a leer, practican la lectura habitualmente en su tiempo de ocio. Es un dato revelador, pero más lo es aún que la otra mitad de los españoles afirmen que no han leído nunca un libro. En un país como España, uno de los primeros del mundo en la edición anual de libros, el dato es –además– descorazonador. Pero ¿y escribir? ¿Cuántas personas, sabiendo escribir, son capaces de expresar correctamente por escrito un pensamiento, una vivencia o, incluso, un elemental mensaje?

No sé si hoy, en los inicios del siglo XXI, una parte importante de la humanidad es capaz de hacer suyas las palabras de Ricardo de Bury, obispo inglés del siglo XIV, quien, en su *Filobiblion*, afirmó que:

*"Los libros son los maestros que nos instruyen sin vara ni palmeta, sin gritos ni cólera. Si te acercas a ellos, nunca duermen; si les preguntas, no se esconden; no murmuran reproches cuando te equivocas; no se burlan de ti cuando algo ignoras."*

---

[13] MENDOZA, Antonio. *De la lectura a la interpretación*. Cit., pág. 8.

Incluso, no dudó en alabar, sin contención, la capacidad de los libros para generar libertad:

*"¡Oh libros, los únicos liberales y libres, que dáis a todo el que pide y concedéis la libertad a todo el que os sirve con diligencia!"*

El libro ha sido perseguido en no pocos momentos de la historia de la humanidad: recordemos los índices de libros prohibidos o la quema de libros; no hace mucho todavía, en 1986, el general Pinochet prohibió el *Quijote*, porque veía en él una defensa de la libertad que no era conveniente para sus intereses de dictador gobernante.

La cultura del libro se encuentra asediada por un puñado de peligros: el más importante, con toda probabilidad, es el que nos dice que peligran el lenguaje como creador de cultura y, también, la capacidad del hombre para comprender la realidad y poderla comunicar.

Y, sin embargo, sin el libro, sin lo escrito, hoy no conoceríamos –ni disfrutaríamos– con lo que fue un privilegio que tuvieron, en la Edad Media, algunos niños nobles que fueron destinatarios únicos de textos escritos para su mejor formación (*El Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel, o *Proverbios de gloriosa doctrina y fructuosa enseñanza*, del Marqués de Santillana, en los siglos XIV y XV respectivamente). O no podríamos asombrarnos con la capacidad para el insulto y la maledicencia de dos de los más grandes poetas de siempre, Góngora y Quevedo, quienes se insultaron por escrito sin cansarse, usando todo tipo de versos y procedimientos retóricos, ante las atónitas miradas de una parte privilegiada de la sociedad española del siglo XVII. O no podríamos disfrutar del desparpajo y la capacidad para la fantasía de la protagonista de *Pipa Mediaslargas*, explicándonos –al mismo tiempo–, aunque sin comprenderlas del todo, las razones que hicieron escandalizarse a algunos prestigiosos profesores universitarios, psicólogos y pedagogos suecos, que veían un serio peligro en el texto de Astrid Lindgren (aparecido en 1945 y galardonado con un importante premio) porque no establecía una línea clara entre la fantasía y la realidad.

No debemos olvidar que la lectura, que siempre es, con anterioridad, la escritura de otro, nos transportará a algún mundo, probablemente desconocido, en el que podremos vivir todo tipo de aventu-

ras, conocer hechos maravillosos y sorprendentes, descubrir otras formas de vida y de pensamiento o escuchar a personajes legendarios. A través de la lectura, nuestra inteligencia se puede explicar bastantes cosas; José Antonio Marina, en el *"Mensaje para el Día del Libro en Castilla-La Mancha"* de 1997, afirmaba que ahí reside la gran utilidad de la lectura:

*"Que nos enseña a explicar y a explicarnos lo que somos, lo que sentimos, lo que nos ha pasado, lo que nos gustaría que sucediera. Las personalidades incapaces de hacerlo son inarticuladas, torpes, razonan con dificultad, están pegadas a lo concreto, a la última imagen que les ha impresionado, son incapaces de relacionarse con las grandes ideas de la humanidad, con sus grandes proyectos, con sus grandes sentimientos. Son, en una palabra, muy poco libres. Leer, hablar, escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana."*

José Luis Sampedro, en el Mensaje que pronunció con motivo del Día del Libro en Castilla-La Mancha, en 1994, destacó el valor de la palabra escrita afirmando que:

*"Leer nos enriquece la vida. Con el libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión y la melancolía... El libro, que enseña y conmueve, es, además, ahora, el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad."*

La lectura no es nada sin la escritura. El futuro de ambas está indisolublemente ligado: mientras existan personas que escriban habrá personas que lean, y viceversa. Y hoy más que nunca, en el siglo de las nuevas tecnologías de la comunicación, se necesitan lectores competentes que sean capaces de entender diversos tipos de mensajes y, además, que sepan discriminarlos, porque sólo los lectores competentes podrán moverse de manera solvente en el intrincado mundo de las nuevas tecnologías.

El italiano Giuseppe Pontiggia cuenta la historia de un escritor dominado por la indecisión: cuando escribía, quería leer y cuando leía, se quejaba de no poder escribir. Cierto día recibió una misteriosa carta anónima en la que le proponían solucionar su conflicto si se-

guía lo indicado en la carta. Así lo hizo y el escritor llegó a una llanura en la que había muchos papeles esparcidos por el suelo y, al fondo, una pared con una puerta cerrada. Cogió, uno a uno, los papeles, pero todos estaban en blanco; fue luego hacia la puerta, la abrió, pero al otro lado no había nada, sólo la inmensa llanura. Entonces comprendió que las hojas en blanco eran el libro que quería escribir y el libro que quería leer, porque escribir y leer se habían convertido en una misma cosa.

Eso es algo que los niños suelen tener mucho más claro que los adultos; gracias a ello, sus escritos están llenos, al mismo tiempo y en sorprendente paradoja, de sencillez y de complejidad. Fijémonos en esta historia, escrita por Ruth, una niña conquense de once años, titulada *"Las tres brujas"*, en la que se suceden los acontecimientos de manera avasalladora, sin duda porque, en el mundo de la fantasía, la autora tiene muy claro que todo es posible sin necesidad de tenerlo que explicar:

*"Érase una vez tres brujas: Tigra, Grati y Grita.*

*Os preguntaréis que dónde vivían, pues os contaré la historia de estas tres brujas. Vivían en un castillo en la sierra, eran brujas buenas, simpáticas y listas. Eran profesoras con mucho estilo.*

*Pero desde que se divorciaron vivían solas, se volvieron feas, malas y cocinaban a los niños malos, los metían en un caldero de agua hirviendo, tenían arrugas e iban de luto, en su casa había arañas, ratas y ratones. Tenían un patio donde todo era negro y una alcoba. En la alcoba había un libro de conjuros.*

*Sus habitaciones eran pequeñas y dormían en ataúdes.*

*Las brujas se murieron y la casa se quedó encantada. Pero una vez un niño entró en la alcoba, abrió el libro de conjuros y las brujas revivieron."*

Se dice reiteradamente que "leer es vivir". Escribir también es vivir y, además, sentirse vivo; en ambos casos porque compartimos mundos, como emisores o como receptores. Leer y escribir son una fuente inagotable de conocimiento, pero también lo son, al menos en la misma medida, de libertad.

## REFERENCIAS CITADAS


CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999.

ESTEBAN, L. *"la academización de le escritura".* En ESCOLANO, Agustín. *Historia ilustrada del libro escolar en España. (Del Antiguo Régimen a la Segunda República).* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1997.

FORGIONE. *Cómo se enseña la composición.* Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

GARCÍA RIVERA, G. *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria.* Akal. Madrid, 1995.

LYONS, M. *"Los nuevos lectores del siglo XIX".* En CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (Drs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Taurus. Madrid, 1998.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *De la lectura a la iterpretación.* A-Z Editora. Buenos Aires, 1995.

PETRUCCI, Armando. *"Leer por leer: un porvenir para la lectura".* En CABALLO, G y CHARTIER, R. (Drs.). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Taurus. Madrid, 1998.

TZARA, Tristán. Manifiesto leído en la Galería Povolozky de París. 12 de diciembre de 1920. Publicado: *La vie des lettres.* N.º 4.

# EL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL Y EL CUENTO LITERARIO: DE LA NARRACIÓN A LA LECTURA

Pascuala Morote Magán
Universidad de Valencia

*"Los años pasan y son tantas las veces que he contado la historia, que ya no sé si la recuerdo de veras o si sólo recuerdo las palabras con que la cuento"* [1].

**INTRODUCCIÓN.**

**El cuento de tradicción oral y el cuento literario.**

**Fusión cuento de tradición oral-cuento literario.**

**Clasificación del cuento de tradición oral.**

**Personajes.**

**Fórmulas de apertura y cierre.**

**Estructuras.**

**Estilo y Lenguaje.**

**La narración oral y la lectura en voz alta de cuentos.**

**Creatividad escrita a partir de los cuentos.**

**Conclusiones.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

[1] BORGES, J.L.

## INTRODUCCIÓN

Con esta exposición pretendemos en primer lugar, motivar a los maestros especialistas en Educación Primaria a valorar el cuento de tradición oral, que, primeramente narrado, después leído en voz alta o en silencio, y por último recordado en su adolescencia, juventud y madurez, constituye algo esencial, tanto para su educación lingüística y literaria como para su propia vida, ya que al estar en período de formación, es posible que encuentren en los cuentos la comprensión y la comunicación, que, a veces, les puede negar la realidad en que se mueven.

Hay que invitar a los chicos a sumergirse en la lectura de los cuentos como algo vital, pues escuchar, leer y comprender los grandes cuentos de la Literatura Universal, procedentes en su mayoría de la tradición oral, es una necesidad para aprender la lengua, para fomentar la imaginación, para aumentar la sensibilidad y para conocer claves de literatura. Los cuentos de tradición oral y los literarios nos ofrecen una lección de vida, en la que se intercala lo social con lo cómico, lo real con lo maravilloso, lo escatológico con lo sentimental y con la alegría de recordar y, al mismo tiempo, de compartir el recuerdo.

Tenemos testimonios de escritores famosos que guardan en su prodigiosa memoria la huella que ha dejado en ellos su contacto infantil con los cuentos, por los que han caminado, de los que han aprendido y que han incorporado a sus creaciones posteriores, en una permanente fusión entre lo tradicional, cuya característica esencial es la oralidad, y la modernidad, cuya base se asienta en la escritura creada a partir de las palabras recibidas y asimiladas con el paso del tiempo. Los términos *cantar* y *contar* están inseparablemente unidos a la historia de la Literatura Universal y ambos conforman el placer de la escucha que conduce al individuo hacia la comunicación, la convivencia, la construcción verbal del mundo, la formación de su autonomía individual y humana y el amor a la palabra repleta de ideas y sentimientos, de realidades y maravillas, de inquietudes, de dudas, de certezas, de experiencias, de aventuras... en suma, repleta de cultura. La palabra, cuyo carácter evocativo establece vínculos de unión y abre las puertas a la memoria.

Georges Jean hace hincapié en el valor de los cuentos como medio para desarrollar la imaginación infantil y como base de refle-

xión pedagógica cuando indica que ésta *"... se encuentra donde se cruzan los sueños activos de los poetas y las historias nacidas en las profundidades de la vida popular"* [2].

## EL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL Y EL CUENTO LITERARIO

Antes de aproximarnos al concepto de cuento de tradición oral, quiero llamar la atención sobre la consideración inicial del mismo como el tiempo de la memoria del pasado, que se evoca nostálgicamente.

El concepto de cuento de tradición oral implica una serie de problemas que se encuentran en todas las manifestaciones genéricas de la literatura de tradición oral: denominación, autoría, especificidad, origen y antigüedad.

El acertar con la *denominación* es el primero, pues hay quien lo denomina popular, tradicional o de tradición oral. En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el significado de los vocablos *popular*, *tradicional* y *tradición* es el siguiente:

> *"Popular: '1. Perteneciente y relativo al pueblo. 2. Del pueblo o de la plebe. 3. Que es acepto y grato al pueblo.'*
>
> *Tradicional: 'Perteneciente o relativo a la tradición o que se transmite por medio de ella.'*
>
> *Tradición: '1. Comunicación o transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, hechos de padres a hijos al correr los tiempos y sucederse las generaciones. 2. Noticias de un hecho antiguo transmitidas de este modo. 3. Doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos.'"*

Teniendo, pues, en cuenta el sentido de estos términos, podemos aplicar la denominación de *cuento de tradición oral*, por cuanto "es grato al pueblo" y se difunde mediante la palabra a través de los tiempos.

---

[2] GEORGES, Jean. *Los senderos de la imaginación infantil*. Fondo de Cultura Económica. México, 1979. Pág. 10.

*Autoría.* La autoría es un problema igualmente propio de todos los géneros que se transmiten por vía oral. ¿Quién es el autor de los cuentos? No cabe duda de que hay siempre un autor detrás de cada cuento, pero a diferencia del autor culto, que como indica Sánchez Romeralo, quiere ser *"realmente él y cuanto más sea él y menos los otros, mejor"* [3], el autor del cuento de tradición oral se diluye en la colectividad, perdiendo su propia personalidad y adquiriendo una nueva que consiste en narrar o contar como los demás, es decir, en narrar como pueblo.

*Especificidad.* Es muy difícil precisar en los cuentos de tradición oral con más o menos fidelidad, cuáles son los peculiares o específicos de un lugar. Realmente, aclarar esta cuestión nos parece un empeño inútil, ya que la mayoría de los cuentos se encuentran en todos los países del mundo, pero el narrador suele acomodarlo al ambiente de su zona y nombra lugares, parajes, calles... que no ofrecen duda respecto a su procedencia, lo que no basta para afirmar que un determinado cuento pertenece a una zona concreta, excepto en el caso de anécdotas o sucedidos que se narran como si fueran cuentos.

*Origen y antigüedad.* En cuanto a la antigüedad y origen de los cuentos de tradición oral, Aurelio M. Espinosa ya señaló lo siguiente:

> *"... muchos de los cuentos populares que ahora encontramos en la tradición oral de España han venido de India por medio de los árabes y judíos directamente transmitidos por la tradición oral de muchos siglos"* [4].

Cansinos Assens, en el prólogo al *Libro de las Mil y una noches,* indica en este sentido:

> *"Esas historias que Schahrasad, la persa, contó en su lengua armoniosa al neurótico rey Schah'riar, vencido al fin bajo el hechizo de su arrullante música, esas historias que salvaron su vida y la de todas las mujeres del reino, han pasado después, apadrinadas por ella, a todas las literaturas del mundo, y, repetidas por miles de rapsodas en todas las lenguas, dulces o ásperas, eufónicas o rudas, en que expresan los hombres diversamente la*

---

[3] SÁNCHEZ ROMERALO, A. *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI.* Gredos. Madrid, 1969. Pág. 118.

[4] ESPINOSA, A. M.ª *Cuentos populares españoles.* Vol. I. CSIC. Madrid, 1946. Pág. XXV.

*unanimidad de sus sueños, y recogidas y anotadas por diligentes escribas de todos los países han podido llegar hasta nosotros, incólumes, al través de los siglos"* [5].

De hecho, insiste Cansinos Assens en que todas las personas que saben leer conocen este libro y conocen esa parte de la humanidad que se manifiesta en él, y si no saben leer, conocen de oídas estas historias.

No es, pues, de extrañar que la mayoría de los cuentos de tradición oral se encuentren dispersos no sólo en distintas zonas geográficas de la Península Ibérica, sino de todo el mundo, cuestión esta que ha señalado Thompson al decir:

> *"Una evidencia más tangible aún de la ubicuidad y la antigüedad del cuento folclórico es la gran similitud en el contenido de los relatos entre los más distintos pueblos. Los mismos tipos y motivos de la narración se encuentran extendidos en todo el mundo en las más confusas formas"* [6].

Esta extensión geográfica del *cuento de tradición oral* es importantísima desde el punto de vista didáctico, pues puede servir de base para que los estudiantes de cualquier nivel de su formación académica, especialmente de la Educación Primaria, aprecien los diferentes sociolectos e idiolectos de los narradores de cualquier sitio, que prestan su colaboración y aportan, haciendo un gran esfuerzo memorístico, los cuentos que recuerdan, algunos de los cuales casi no se narran y a no ser por ellos, acabarían olvidándose y perdiéndose, pues como ya dijeron los hermanos Grimm: *"Los hombres se les mueren a los cuentos"* [7].

En cuanto al concepto de *cuento de tradición oral*, nos apoyamos principalmente en el magnífico estudio de Baquero Goyanes sobre el cuento en el siglo XIX, quien basa su definición de este género en la etimología de la palabra *contar*:

---

[5] CANSINOS ASSENS, R. Prólogo y anotación *Libro de Las mil y una noches*. Aguilar. Madrid, 1992. Pág. 13.

[6] THOMPSON, S. *El cuento folclórico*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1972. Pág. 29.

[7] GRIMM, J. y W. *Cuentos de niños y del hogar*. Prólogo al Vol. I. Anaya. 2.ª edición en español. Madrid, 1987 (Título original: *Kinder-und Hausmärchen*. Berlín, 1812-1857).

*"Cuento, etimológicamente es un posverbal de contar, forma procedente de 'computare', cuyo genuino significado es contar en el sentido numérico. Del enumerar objetos pásase por traslación metafórica al reseñar y describir acontecimientos"* [8].

En otro fragmento de la misma obra, se fija en la imprecisión del término *cuento*, lo que le hace señalar:

*"Esta imprecisión nace no sólo de la variedad de términos de distinta extensión, sino que tiene sus causas primeras en la convergencia –y lucha– de dos tipos de cuentos: el tradicional y el literario, es decir, el cuento a lo Perrault, Grimm, Andersen, y el cuento literario, a lo Maupassant, Pardo Bazán, Clarín, etc. El primero es tan antiguo como la humanidad, bien mostrenco de todos los países, aun de los más incultos"* [9].

En el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, encontramos dos acepciones que convienen al concepto de *cuento*: "(Del latín *computus*, cuenta) m. *Relación de un suceso. 3. Breve narración de sucesos ficticios y de carácter sencillo, hecha con fines morales y recreativos.*"

Para Jolle *"Los cuentos son por oposición a las novelas, formas sencillas, es decir, que reposan en estructuras narrativas unidimensionales"* [10].

A esto, podemos añadir que los narradores de cuentos, en general, lo entienden como sinónimo de *caso, chiste, anécdota, pasaje, etcétera*, es decir, no tiene para ellos una significación única; consideran *cuento* todo lo que se narra en prosa, se transmite por tradición oral y posee un argumento, aunque sea mínimo.

Anderson Imbert señala que esto ocurría ya en el Renacimiento:

*"El término cuento era empleado por los renacentistas para designar formas simples: chistes, anécdotas, refranes explicados, casos curiosos.*

---

[8] BAQUERO GOYANES, M. *El cuento español en el siglo XIX*. CSIC. Madrid, 1949. Pág. 31.

[9] Ibidem. Pág. 59.

[10] JOLLE, André. *Formes simples*. Col. Poétique. Seuil, 1972. Citado por JEAN, Georges. En *Los senderos de la imaginación poética*. Fondo de Cultura Económica. México, 1979. Pág. 138.

*Quedó, pues, establecido el término cuento, pero nunca como designación única: se da en una constelación de términos diversos. En general, retiene una división en temas orales, populares, de fantasía"* [11].

Rodríguez Almodóvar lo denomina *cuento popular* y deja de lado el chiste o chascarrillo, al fijarse primordialmente en los cuentos maravillosos, que posiblemente él no recoja de la tradición oral, pero que nos los hace llegar sometidos a un proceso de elaboración literaria, como *Los cuentos al amor de la lumbre* y la colección de cuentos de *La media lunita*.

*"El cuento popular es un relato de tradición oral, relativamente corto (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indo-europea"* [12].

Entre las diferencias existentes entre el *cuento de tradición oral* y el *cuento literario*, la primera que vamos a destacar, aunque ya nos hemos referido a ella, es su carácter anónimo, es decir, el desconocimiento del autor en la mayoría de ellos, mientras que el *cuento literario* tiene un *autor "a quien corresponde plenamente su invención"* [13].

Otra característica que los separa es la ausencia de fijeza del lenguaje en el *cuento de tradición oral*, frente al lenguaje fijo del *cuento literario*. El primero tiene un carácter lingüístico versátil, acomodaticio al narrador, de ahí que de un mismo cuento se puedan conocer infinidad de versiones y variación de motivos *–variantes–*, que lo conducen a una continua transformación y reelaboración propia de todos los géneros literarios de la tradición oral; por ello, Fryda Schultz de Mantovani opina que:

---

[11] ANDERSON IMBERT, E. *Teoría y técnica del cuento*. Marymar. Buenos Aires, 1979. Pág. 19.

[12] RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. *Cuentos al amor de la lumbre*. Vol I. Anaya. Madrid, 1985. Pág. 12 (4.ª edición)

[13] BAQUERO GOYANES, M. *Qué es el cuento*. Columba. Buenos Aires, 1967. Pág. 20.

*"El cuento popular [...] se mueve, crece, nunca se sintetiza y resiste innumerables y sucesivas apariencias"* [14].

Por ejemplo, un cuento contado y vuelto a contar al día siguiente por otras personas, ya no es el mismo, pues ha sufrido las primeras variaciones.

Por su parte, Ana Padovani llama la atención sobre el valor del cuento tradicional cuando se transcribe y se fija por escrito, frente al cuento exclusivamente oral:

*"El relato folclórico, cuando es escrito, se fija en un punto y un tiempo determinados, es una instantánea de vida a la que podemos volver una y otra vez. El cuento oral es como un camaleón, el escrito es quietud y ninguno es peor que el otro"* [15].

Marisa Bortolussi resume las divergencias entre uno y otro tipo de cuentos, con gran acierto, a mi juicio; del *cuento de tradición oral*, denominado por ella, *popular*, indica que está formado por una sucesión de episodios; que los episodios están subordinados al personaje –a los personajes, matizaría yo–; que ofrece una visión maravillosa de la realidad, reducida a "moral naîve"; que resuelve problemas y conflictos; que está situado en otro tiempo y otro espacio y que el lenguaje tiene un carácter impersonal. En torno a los dos últimos puntos, sugerimos que más que situado en otro tiempo, el cuento de tradición oral es atemporal y más que situado en otro espacio, los narradores lo sitúan en sus espacios reales, y sobre la idea del carácter impersonal del lenguaje, no es tan impersonal, pues como hemos indicado anteriormente, cada narrador deja en ellos su impronta lingüística.

Del *cuento literario* indica que tiene un suceso único, que el suceso es más importante que el personaje –de los personajes, añadiría yo–; que ofrece una actitud realista, es decir, un intento de captar el momento insólito; que interroga, que plantea problemas y conflictos; que está enraizado en la realidad del narrador y que posee un carácter

[14] SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Ángel Estrada y Cía. Buenos Aires, 1970. Pág. 59.

[15] PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México, 1999. Pág. 49.

personal e individual del lenguaje [16]. De estas cuestiones, sugeriríamos que la actitud del narrador no siempre es realista; que el cuento literario, aunque sea infantil, no está muchas veces enraizado en la realidad del narrador, porque hay cuentos fantásticos, de ciencia ficción, surrealistas... y el carácter personal e individual del lenguaje suponemos que se refiere a la forma fija lingüística que siempre presentan los cuentos de autor, en contraste con los de tradición oral.

## FUSIÓN CUENTO DE TRADICIÓN ORAL-CUENTO LITERARIO

Queremos llamar la atención sobre la simbiosis existente entre el cuento de tradición oral y el cuento literario en la literatura española. Podemos afirmar que muchos cuentos literarios nacen en los de tradición popular, o toman de ellos su núcleo argumental. Por poco que hayamos rastreado en las colecciones de cuentos recogidos en la geografía española, hemos podido observar que muchos de sus temas y motivos se encuentran ya desde la Edad Media, a partir de cuatro grandes colecciones de cuentos que sirvieron de fuente de inspiración a otros que se transmitieron oralmente o que se escribieron con posterioridad:

1. La *Disciplina Clericalis,* colección de treinta y cuatro cuentos orientales, escritos en latín del siglo XII por el judío converso Pedro Alfonso con la finalidad de aconsejar a los clérigos.

2. El *Calila* e *Dimna,* traducido del árabe por mandato de Alfonso X en el siglo XIII. Consta de una colección de fábulas indias procedentes en su mayor parte del *Panchatantra*. El título del libro se debe al nombre de dos lobos hermanos que viven en la corte del león cuyas conversaciones dan lugar a multitud de fábulas, que pasan a la literatura posterior y perviven bajo diferentes formas.

3. El *Sendebar* o *Libro de los engaños et los asayamientos de las mujeres,* colección de cuentos de origen indio, ver-

[16] BORTOLUSSI, M. *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra. Madrid, 1985. Pág. 11.

tidos al persa y de éste al árabe, de donde se tradujeron al español por mandato de Don Fadrique, hermano de Don Alfonso X, en 1253.

4. *Baarlaam y Josafat,* colección de cuentos indios que llegaron al castellano a través de una versión griega.

En el siglo XIV, Don Juan Manuel escribe el *Conde Lucanor* o *Libro de Patronio,* colección de cuentos con finalidad educativa, muchos de los cuales han pasado a la literatura posterior más o menos reelaborados, como el *"De lo que acontesció a un ome que por pobreza et mengua de otra vianda comía altramuces"*, el de *"Los burladores que tejieron el paño mágico"* (*El traje nuevo del emperador, El retablo de las maravillas...*), el de *"Doña Truhana"* (*La lechera*), etc.

Esta fusión entre lo culto y lo popular no nos abandonará ya nunca, pues en el siglo XIV, el Arcipreste de Hita, en su *Libro de Buen Amor,* vuelve a intercalar fábulas y cuentos de la tradición en su obra, igual que el Arcipreste de Talavera hace a mediados del siglo XV en *El Corbacho o reprobación de las mujeres* y en los siglos de oro, las obras teatrales de Calderón de la Barca, Lope de Vega, Tirso de Molina... están plagadas de cuentos, anécdotas y sucedidos que los autores ponen en boca de sus personajes.

De la misma forma, la novela se impregna de lo popular y de las narraciones tradicionales en el siglo XVI con el *Lazarillo de Tormes*, *Sobremesa y Alivio de Caminantes* y *El Patrañuelo* de Juan de Timoneda. En el XVII con Cervantes (Cuentos intercalados en el *Quijote* y en *La galatea*) y al llegar el siglo XIX, se vuelve a revitalizar el cuento de tradición oral con los grandes novelistas de la época, que son, a su vez, grandes cuentistas. Fernán Caballero, El Padre Coloma, Blasco Ibáñez y Juan Valera recogen cuentos y los literaturizan y Clarín y la Pardo Bazán, entre otros, escriben sus propios cuentos, por cuyos temas y personajes se aproximan a las características realistas y "cuasi" naturalistas del momento que les tocó vivir.

En la literatura actual, concretamente en la novela, encontramos supervivencias de relatos tradicionales que se utilizan como activación de recuerdos:

*La reina de las nieves* de Carmen Martín Gaite; *Entre líneas. El cuento o la vida* de Luis Landero (Tusquets. 2001); *Azulete*, de Germán Gullón (Destino. 2000); *El niño del ingenio de azúcar* de José Luis do Rego (Celeste. 2000). En este último libro, el protagonista-niño se va formando literariamente, fascinado por las obras literarias que le cuenta la vieja Totonha, que era como una edición viva de *Las mil y una noches* y también por los relatos que le cuenta su abuelo y que él mismo reelabora para contárselos a su prima Clara y dejarla asombrada. En *El pequeño heredero* de Gustavo Martín Garzo, al niño le cuentan historias y en otra obra del mismo autor, *El valle de las gigantas*, también a Lázaro le cuenta historias su abuelo.

Igualmente sucede en la literatura infantil y juvenil, dentro de la cual se valora la propia literatura, especialmente, los relatos de tradición oral; recordemos en este sentido a *Peter Pan;* y en publicaciones recientes, *Nube de noviembre* de Ruben Hilary, libro de relatos plagado de historias y cuentos sobre los masais. En *El guardián de las palabras* de David Kirschner y David Casi, sus autores nos adentran en otros libros, ya que nos muestran la historia de un niño que huyendo de peligros diversos, se refugia en una biblioteca y allí descubre otros libros como *La isla del tesoro, Veinte mil leguas de viaje submarino, Alicia en el País de las Maravillas*, etc., etc.; su protagonista, Richard, escala montañas y acantilados hechos con libros, salta abismos, asciende por la mata de habichuelas mágicas y es salvado por la alfombra de *Las mil y una noches*.

En la actualidad, estamos asistiendo a otro proceso de revitalización del género *cuento*, tanto literario como popular, a lo que contribuye la moda de contar cuentos por una parte y al esfuerzo de algunas editoriales como Siruela, Mondadori, Espasa y Anaya, entre otras, para relanzar viejas y nuevas colecciones de cuentos, con lo que están contribuyendo o pueden contribuir al aumento del número de lectores, lo cual siempre es una labor encomiable.

## CLASIFICACIÓN DEL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL

Las clasificaciones de los distintos géneros de la tradición oral es tan dificultosa como los problemas de autoría, antigüedad,... a que ya nos hemos referido, pues en las clasificaciones siempre se corre el

riesgo de no ser exactos, porque, a veces, los cuentos presentan rasgos que nos hacen dudar sobre su inclusión en uno o en otro apartado. No obstante, teniendo en cuenta que nuestra finalidad es eminentemente didáctica y formativa, creo que, a mi juicio, se pueden clasificar los cuentos de tradición oral atendiendo a dos aspectos:

1. La *edad* de los sujetos receptores de la narración.

2. El *rasgo* que *más resaltado* se presenta: el realismo, lo maravilloso y la presencia de animales parlantes.

Basándome, pues, en ellos, he establecido el siguiente esquema de ordenación:

| | |
|---|---|
| Cuentos para niños muy pequeños (aproximadamente de 2 a 5 ó 6 años, es decir, la edad de Preescolar) | Cuentos necios<br>Cuentos de nunca acabar<br>Cuentos acumulativos |
| Cuentos para niños de cualquier edad adolescentes y adultos | Realistas<br>Maravillosos<br>De animales |

Pasamos ahora a estudiar, aunque sea brevemente, *Los cuentos para niños muy pequeños,* pues aunque corresponden al período del preescolar, pensamos que en los primeros años del primer nivel de la Educación Primaria puede ser eficaz trabajar con este tipo de cuentos en las aulas, porque los niños muchas veces los han aprendido cuando eran más pequeños en su ámbito familiar y el maestro puede partir de ellos y utilizarlos como conocimientos previos para dar el salto al otro tipo de cuentos.

Estos cuentos para niños pequeños tienen una finalidad eminentemente lúdica, ya que se pretende entretener, jugar, hacer reír e incluso adormecer a los niños. Stith Thompson los denomina *cuentos-fórmula,* de los que indica:

> *"La situación central es simple, pero su manejo formal tiene cierta complejidad y los actores son indiferentemente animales o personas"* [17].

[17] THOMPSON, S. *Op. cit.* Pág. 305.

Y aún indica que los *cuentos-fórmula* contienen una verdadera narración, aunque la situación central es muy simple y sirve de base para lograr un patrón narrativo, que tiene más interés en la forma exacta en que es contado el cuento que en los acontecimientos. *"En cualquier caso* –resalta Thompson– *el efecto de un cuento formulista es siempre travieso y la narración apropiada de uno de estos cuentos adquiere todos los aspectos de un juego"* [18].

A este tipo de cuentos pertenecen los denominados *cuentos de nunca acabar, cuentos necios* y *cuentos acumulativos.*

Los *cuentos de nunca acabar* se denominan, también, *cuentos interminables* y provocan la risa del receptor –el niño oyente– ya que con la mininarración de estos cuentos se hace caer en la trampa a los niños para que den obligadamente una respuesta afirmativa o negativa. Cuando se pregunta: *"¿quieres que te cuente el cuento del necio?"* o *"¿quieres que te cuente el cuento de la pipa rota?"*, tanto si el niño responde *sí*, como *no*, se ocasiona una burla, cuya jocosidad surge de la fórmula final del cuento, siempre idéntica:

> *"Yo no quiero que me digas que sí, ni quiero que me digas que no. Yo quiero que me digas que si quieres que te cuente el cuento del necio o el cuento de la pipa rota."*

Ejemplos de este tipo los encontramos frecuentemente en todas las recopilaciones de cuentos de tradición oral en español, como el conocido de *El rey que metió a sus hijas en tres botijas:*

> *"Hace vez un rey,*
> *que tenía tres hijas,*
> *las metió en tres botijas,*
> *las tapó con pez.*
> *¿Quieres que te lo cuente otra vez?".*

Los *cuentos necios* son muy parecidos a los anteriores porque se produce igualmente una burla, que no la provoca la respuesta del niño, sino la brevedad del pseudocuento, porque con la fórmula evocadora inicial *"Hace vez..."* o *"Érase una vez..."* lentamente pronuncia-

[18] Ibidem. Pág. 305.

da, se espera una narración extensa y plagada de acontecimientos, pero el cuento se corta mucho antes, como por ejemplo:

*"Érase una vez un ratòn*
*que tenía un rabo muy largo*
*y se subió a un árbol,*
*pues señor, este cuento*
*ya no es más largo"* [19].

Mauricio Molho los denomina *contracuentos* porque *"su función es provocar la decepción del otro, burlado en su vana curiosidad. En todas las historias de este tipo, el interlocutor-destinatario es la candorosa víctima de su ingenuidad, objeto de chanza en medio de la alegría general"* [20].

Él mismo señala que pueden convertirse en *cuentos de cuna*, *"porque el niño, sensible al ritmo y a la caricia vocal de la madre, acaba encontrando en el sueño una pasajera compensación orgánica de un placer frustrado"* [21].

Para Ana María Pelegrín son *"cuentos mínimos"* [22].

Los *cuentos acumulativos* tienen predominantemente una función lúdica. Son cuentos que muy bien podríamos denominar *cuentos-juego*, porque aparte de servir para jugar y reír, constituyen un excelente ejercicio de memorización y de aumento de vocabulario. No poseen un final cerrado y, a veces, da la impresión de que quedan sin terminar, ya que siempre se podría continuar el cuento con la adición de nuevos personajes, lo que puede ser un excelente recurso de creatividad en las aulas.

Un ejemplo de este tipo de cuentos (recogido en casi todas las recopilaciones de cuentos de tradición oral) es el de *El ratoncico y la hormiguica*, cuyo argumento está constituido por la desobediencia del

---

[19] MOROTE MAGÁN, P. *Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares*. Academia Alfonso X El Sabio. Murcia, 1990. Pág. 98.

[20] MOLHO, M. *Cervantes: raíces folclóricas*. Gredos. Madrid, 1976. Pág. 223.

[21] MOLHO, M. Ibidem. Pág. 223.

[22] PELEGRÍN, Ana María. *La aventura de oír*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984. Pág. 94.

ratoncico que a pesar de la advertencia de su mujer, la hormiguica, para que no destape la olla, cuando ella se marcha de casa, él lo hace y se cuece dentro, por lo que ella se pone a llorar en la puerta, por donde van pasando primero los pajaricos, que le preguntan:

*"– Hormiguica, ¿por qué lloras?*

*– Porque el ratoncico se ha caído a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora.*

*– Y nosotros como pajaricos nos cortamos los piquicos.*

*Se fueron los pajaricos y al rato pasaron unas palomicas y le preguntaron:*

*– Hormiguica, ¿por qué lloras?*

*– Porque el ratoncico se ha caído a la olla y los pajaricos se han cortao el piquico.*

*– Y nosotras, palomicas, nos cortamos las colicas.*

*Y entonces las palomicas se fueron al palomar y al llegar allí el palomar les preguntó:*

*– Palomicas, ¿por qué os habéis cortao las colicas?*

*– Porque el ratoncico se ha caído a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora y los pajaricos se cortaron los piquicos y nosotras, las palomicas, nos cortamos las colicas.*

*– Y yo como palomar me echo al río a rular.*

*Entonces el palomar se echa al río a rular y le pregunta el río:*

*– Palomar, ¿por qué te has echao al río a rular?*

*– Porque el ratoncico se cayó a la olla y la hormiguica lo siente y lo llora y los pajaricos se cortaron los piquicos y las palomicas se cortaron las colicas, y yo, el palomar, me he echao al río a rular.*

*– Y yo como río, ni tengo agua ni crío"* [23].

Por lo general, la narración de cuentos acumulativos o de otro tipo puede llevarse a cabo en dos ámbitos: el *familiar*, cuando la narración se efectúa en la intimidad, cuando una madre o una abuela narra el cuento al niño para distraerlo o dormirlo, y el *público*, que tiene lugar en el colegio, en las calles o plazas o en los patios de casas, donde grupos de niños se solían reunir a que les contaran cuentos. En este caso, el *cuento acumulativo* servía de base para el juego de las prendas, pues el que se equivocaba en la enunciación de las retahílas encadenadas perdía y debía pagar prenda.

[23] Este cuento ha sido recogido por mí en un pueblo de la provincia de Murcia, Jumilla. (véase MOROTE MAGÁN, P. *Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares.* Academia Alfonso X El Sabio. Murcia, 1990. Págs. 103-104).

Para referirnos a los cuentos del segundo apartado –*Cuentos para niños de cualquier edad, adolescentes y adultos*– vamos a empezar por los que denominamos *Cuentos realistas* porque sus temas están vinculados con aspectos de la vida cotidiana y abren caminos para explorarla: la religión, la mujer, las relaciones familiares entre padres e hijos y hermanos y hermanas; aquellos que expresan una visión burlesca de la vida, como los cuentos-chistes, los de tontos o rústicos astutos, los de sordos, los de curas, frailes y monjas; los de engaños, malentendidos, aventuras... de todos los cuales se halla ausente lo extraordinario o maravilloso, pues, incluso, los de temas milagrosos, los santos y Jesucristo están tratados como si fueran personajes procedentes de la realidad. De este tipo es el cuento tan conocido que termina con una frase que ha pasado a la lengua castellana: *"Yo te conocí ciruelo, de tu fruta no comí, los milagros que tu hagas, que me los cuelguen a mí."* Se trata del conocido cuento del párroco de un pueblo, que ha mandado tallar un santo y al acabarse la madera, un agricultor les da el tronco de un ciruelo seco. Cuando al final todos los pueblerinos se admiran ante el santo y lo consideran muy milagroso, el agricultor contesta con el consabido final que ya hemos mencionado.

Los *cuentos maravillosos* son aquellos en cuyas situaciones predomina lo irreal: habas, coles o frijoles gigantes que llegan al cielo (*Porrita, componte* del padre Coloma), muñecas y asnos que evacuan oro y dinero (*Pelusa*, también del padre Coloma), mesas proveedoras de los más ricos manjares, fuentes que hablan, aguas milagrosas, animales simbólicos, objetos animados, príncipes encantados, aventuras extraordinarias...

En torno a los *cuentos maravillosos,* Rodríguez Almodóvar los define como *"una clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados de hadas, encantamiento o fantásticos, transmitidos como todos los cuentos populares de forma oral, sin que esta transmisión afecte por lo común a una determinada estructura narrativa, la cual se mantiene incólume, por mucho que pueda variar el cuento en todo lo demás"* [24].

---

[24] RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Los cuentos maravillosos españoles.* Crítica. Barcelona, 1982. Pág. 27.

En estas ideas de Almodóvar se percibe el eco de las teorías de Propp, cuyos estudios sobre los cuentos maravillosos rusos marcaron un hito en las investigaciones estructurales en torno al cuento de las que no se puede prescindir.

Propp aplica la denominación de *cuentos maravillosos* a los estudiados en su libro *Las raíces históricas del cuento*, a propósito de los cuales indica:

> *"... el género de cuentos que comienza con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar) o bien con el deseo de poseer algo [...] y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante, el cuento presenta un duelo con el adversario [...], el regreso y la persecución. Con frecuencia, esta composición presenta determinadas complicaciones. El protagonista ya ha regresado a su hogar, sus hermanos le arrojan a un precipicio. Más adelante reaparece, se somete a una prueba llevando a cabo actos difíciles, sube al trono y contrae matrimonio en su propio reino o en el de su suegro"* [25].

Ésta es la base, según la teoría de Propp, de la composición de muchos cuentos, que, si respetan dicho esquema, se pueden considerar *cuentos maravillosos*. Señala Propp que cada personaje de estos cuentos desarrolla una acción cuyo significado en la intriga del relato se denomina *función*. Las funciones que aísla y enumera son treinta y una, constitutivas de la estructura de este tipo de cuentos [26], aunque en realidad en ninguno de los cuentos españoles de tradición oral que hemos estudiado nunca hemos encontrado las 31 funciones completas. Propp distingue, a su vez, siete personajes funcionales: antagonista, donador, auxiliar mágico, la princesa o el objeto de la búsqueda, el remitente, el héroe y el falso héroe.

El tercer grupo está constituido por los *cuentos de animales*, puesto que animales son sus protagonistas, aunque utilizan el lenguaje de los hombres, están dotados de sus mismas cualidades y defectos

[25] PROPP, Vladimir. *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1974. Pág. 17.

[26] PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1981. En el capítulo 3, págs. 37 a 74, puede verse detalladamente el estudio que es sobre las funciones de los personajes de los cuentos maravillosos realiza este ensayista.

(astucia, cobardía, miedo, mentira, generosidad, egoísmo, presunción...) e incluso plantean problemas propios de los hombres como la búsqueda de aventuras y trabajo, el hambre y la pobreza...

Stith Thompson dice de los cuentos de animales lo siguiente:

> *"Los cuentos no mitológicos en que aparecen animales están concebidos usualmente para demostrar la viveza de un animal y la estupidez de otro y el interés descansa por lo general en la índole de los engaños o en el absurdo predicamento al cual conduce la estupidez del animal"* [27].

Como ejemplo de estos cuentos, podemos citar los de *La zorra y el águila, Los tres cerditos, El medio pollito, Los tres ositos*... Todos se aproximan a la fábula, pues de ellos se extrae una enseñanza; y participan del juego y de lo extraordinario, porque no deja de ser sorprendente e inusitado que un pollito acabe, por ejemplo, casándose con la hija del rey, como sucede en algún cuento.

## PERSONAJES

En cuanto a los *Personajes* de los cuentos de tradición oral, especialmente los maravillosos, encontramos una diferencia con los de los cuentos literarios, pues mientras en éstos los escritores pueden profundizar en los rasgos psicológicos, en los primeros no están tratados con dicha profundidad, sino que son personajes planos, más bien arquetipos que simbolizan vicios o virtudes, de ahí el dualismo entre bueno-malo, tonto-listo, guapo-feo, pobre-rico, etc., que es una de las características esenciales de estos personajes.

Díez Rodríguez da su opinión en este sentido:

> *"Los personajes del cuento no son caracteres, sino tipos esquemáticos, totalmente buenos o totalmente malos, no tienen vida interior y actúan mecánicamente en virtud de la causalidad mágica"* [28].

---

[27] THOMPSON, Stith. *Op. cit.* Pág. 33.

[28] DÍEZ RODRÍGUEZ, M. *Antología del cuento literario*. Alhambra, Madrid, 1985. Pág. 16.

Son personajes procedentes del pueblo, a cuya clase social pertenecen, excepto en los cuentos maravillosos, en los que como señala Rodríguez Almodóvar *"... pertenecen bien a la nobleza, bien a las clases necesitadas. Faltan, pues, elementos de clases medias, como corresponde a la lejana época en que se desarrollaron estos textos"* [29].

No obstante, son personajes interesantes tanto desde el punto de vista didáctico, por los valores que se pueden trabajar con ellos, como para analizar las culturas tradicionales de los pueblos, porque muchos de ellos reflejan la forma de pensar y actuar que sobre la mujer, el hombre, el pobre, el rico... se han mantenido a lo largo de los siglos.

En cuanto a tipos de personajes, vamos a resaltar el de la mujer, ya que mujeres aparecen en todos los cuentos, tanto literarios como de tradición oral. En estos, en los de carácter realista y maravilloso, a veces, se suele presentar una imagen peyorativa de la mujer, propia de la tendencia a la misogimia, que tanto abunda en la literatura tradicional y que responde a la visión masculina que sobre la misma ha imperado en la cultura y en las costumbres de muchos pueblos a lo largo de la historia. La mujer es presentada muchas veces con multitud de defectos: escasez de inteligencia, curiosa, mala consejera del marido, tozuda, holgazana, embustera, de mal carácter, hipócrita, impúdica... Un ejemplo de este tipo de cuentos podría ser el que ha dado lugar al dicho castellano *"Tijeretas han de ser"*, que procede de uno de los cuentos de *El Corbacho* y que trata el clásico motivo de la mujer que prefiere que su marido la mate antes que dar su brazo a torcer. Es semejante a ese otro cuento en que la mujer insulta al marido llamándolo *piojoso* y prefiere que la ahogue en una balsa antes que dejar de insultarlo y cuando ya casi está a punto de ahogarse y no puede hablar, saca las manos del agua y junta las uñas de los dos pulgares en el conocido gesto insultante.

La expresión de los malos sentimientos femeninos culmina en las figuras de la madrastra y hermanastras que aparecen en *La Cenicien-*

[29] RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica. Barcelona, 1982. Pág. 69.

*ta. Hansel y Gretel, Pulgarcito* (pues en alguna versión de este cuento es la madrastra quien instiga al padre de Pulgarcito para que abandone a sus hijos en el bosque)... A veces son las propias hermanas quienes dejan abandonada a su suerte a la más pequeña como en *El zurrón que canta.*

Contrastando con esta concepción negativa, también aparecen mujeres con cualidades y valores, pero cuando es así, son débiles, pasivas y sumisas; de ahí, que esperen al príncipe azul que las salve o las despierte de un sueño de cien años y tome la iniciativa para casarse con ellas. Escasamente aparecen mujeres con cualidades que podríamos considerar actuales como el tener decisión propia y actuar de acuerdo con su manera de ser y pensar. En este sentido se podría poner como ejemplo *La niña de los tres maridos* de Fernán Caballero, cuya protagonista no se decide por ninguno de sus tres pretendientes, dejando al rey su padre y a la corte asombrados por lo insólito de la situación –lo que se puede asociar a los tipos de mujer del teatro de Tirso de Molina– y *Piel de asno,* cuya protagonista es capaz de abandonar la casa paterna porque ha notado que su padre la desea, tema que enlaza con el incesto de algunos romances como *Delgadina* y *Blancaflor y Filomena.*

Otros personajes procedentes de los ambientes populares son los tontos, los rústicos astutos, los débiles y los pobres. Los tontos se reducen en la mayor parte de los cuentos al personaje que hace o dice al pie de la letra lo que le han dicho a él, originándole en innumerables ocasiones, golpes y palizas por la incomprensión y brutalidad de los demás, como *Epaminondas y su madrina* (éste es más suave en el castigo de Epaminondas) y toda la serie de cuentos recogidos en España en los que se produce un proceso de desmetaforización del lenguaje que produce un humor distorsionado. Stith Thompson estudia todo este grupo de acciones realizadas por personajes tontos e indica:

> *"Todo este cúmulo de incidentes parece proceder de la literatura budista de la India y aparecen frecuentemente en fabliaux y chanzas. Pero se han arraigado en el folclore oral en muchas partes del mundo"* [30].

[30] THOMPSON, Stith. *Op. cit.* Pág. 268.

En realidad son personajes en los cuales se invierten los papeles y los que a primera vista aparecen como engañados y burlados se convierten en engañadores y burladores. Respecto a ellos indica Mauricio Molho:

> *"Lo que transmite la tradición oral son cuentos e historietas en que acaba afirmándose la superioridad del que por su corta inteligencia, se consideraba como próximo a la condición animal"* [31].

Muy parecido al tonto-listo es el arquetipo folclórico del rústico astuto, que vence a base de ingenio e inteligencia al que pretende abusar de su fuerza y su poder. Como ejemplo de este tipo de personajes, podemos recordar el cuento titulado *Cómo un rústico labrador engañó a unos mercaderes,* encontrado en un pliego suelto hacia 1510, cuya difusión ha estudiado Chevalier en el área hispánica: Aragón, Castilla, Salamanca, Extremadura y Andalucía. Debió ser muy popular en el Siglo de Oro, puesto que lo reproducen dos pliegos sueltos del siglo XVI y Cervantes para el truco de la vejiga llena de sangre en el episodio del fingido suicidio de Basilio (*Quijote* II) [32].

Marc Soriano estudia también el motivo del asno que evacua oro (es un puro engaño). Lo encontró Perrault en el primer cuento del *Pentamerone* de Basile, *La fiaba dell'orco* y lo utilizó en *La serviette, l'âne et le bâton* [33].

En mi recopilación he encontrado varias versiones de este cuento con tres títulos diferentes: *El tío Camilo y la tía Pitanca, El tío Pedro* y *El burro del tío Roque* [34]; en los tres predominan los engaños que los protagonistas le hacen a unos gitanos que pretenden robarles y en uno de ellos aparece otro motivo de engaño, ya que al tío Roque lo encierran en un saco y se lo llevan a un río para ahogarlo, pero en el camino, cuando los ladrones paran a descansar, el tío Roque empieza a llorar y a decir: *"Ay, que me quieren casar con la hija del rey y yo no quiero..."*. Ante estos lamentos, un pobre pastor se cambia por él y es

[31] MOLHO, M. *Op. cit.* Pág. 334.

[32] CHEVALIER, Maxime. *Los cuentos españoles de los siglos XVI y XVII.* Taurus, C. Temas de España, Madrid, 1982. Págs. 53 a 60.

[33] SORIANO, Marc. *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares.* Siglo XXI. Buenos Aires, 1975. Pág. 471.

[34] MOROTE MAGÁN, Pascuala. *Op. cit.* Págs. 161-164.

el que recibe la muerte, motivo este muy extendido en los cuentos de tradición oral de todo el mundo, como, por ejemplo, en el cuento de Andersen, *Claus grande y Claus chico*.

El triunfo del rústico astuto sobre el fuerte y poderoso lo podemos enlazar también con el triunfo de otro personaje de gran interés que es *el menor de la familia*, que siempre suele ser el más bondadoso, el más débil, pero que sale beneficiado al final de los cuentos. Marc Soriano estudia las cualidades de estos personajes al señalar:

> *"Uno de los personajes más frecuentado por el folclore es el menor de la familia, pobre, débil, desfavorecido, pero que logra a fuerza de inteligencia, valentía, bondad o astucia, obtener la victoria y lograr su desquite"* [35].

Por ello, en los *cuentos maravillosos*, la hija menor, más guapa y bondadosa que las hermanastras, se casa al final con el príncipe y logra la felicidad, lo que en cierto modo simboliza el triunfo de las clases oprimidas sobre las opresoras, representadas por madrastra y hermanastras.

Incluso, a veces, un personaje de este tipo logra salvar a un rey, o rescatar a la princesa de las garras de un dragón que la tiene secuestrada, o encuentra las hierbas curativas para sanarla, o consigue desencantar a las hijas del rey, con lo que se pone de manifiesto la superioridad del débil respecto al poderoso. Por ello, los pobres hermanos pequeños, al final, ascienden de categoría social y pasan a pertenecer a la realeza mediante el matrimonio con la princesa.

Igualmente, se patentiza un enfrentamiento social entre los personajes animales y sus amos; a veces éstos son injustos con aquéllos, ya que cuando no sirven para nada, no dudan en dejarlos morir de hambre, como por ejemplo en *Los músicos de Bremen* de los Hermanos Grimm.

Los personajes *curas, frailes, monjas y santos* están tratados por regla general como elementos para provocar la risa; la visión que de ellos se desprende en muchos cuentos realistas responde a la ima-

[35] SORIANO, Marc. Ibidem. Pág. 139.

gen que tradicionalmente el pueblo tiene de ellos: aprovechados, lujuriosos, embusteros, ladrones y tacaños.

En cuanto a los personajes aristócratas y maravillosos suelen estar presentes los reyes, los príncipes y las princesas y en muchas ocasiones, se presentan como si no perteneciesen a dicha clase social, ni por sus actos, ni por sus palabras; ejemplo de este tipo es el cuento que recoge el Padre Coloma con el tema de la muñeca escatológica, *Pelusa* –ya citado– o la muñeca que evacua dinero y en *El pájaro que se burla del príncipe* [36], que al final le canta:

*"Zuro, zuro.*
*que al hijo del rey*
*le he visto el culo"*

## FÓRMULAS DE APERTURA Y DE CIERRE

Un aspecto sobresaliente de casi todos los cuentos de tradición oral transmitidos de esta forma o fijados por escrito es la presencia de muchas fórmulas para comenzar o terminar los cuentos que se pueden considerar como un rasgo estilístico de los mismos.

Con las *fórmulas iniciales* se pretende provocar un alejamiento temporal, de manera que el oyente note que está fuera de la realidad y del presente. Por ello, la insistencia en fórmulas de valor imperfectivo o durativo propias de la narración oral. Son muy conocidas las de los cuentos que comienzan por *"Érase una vez....", "Había una vez...", "Érase que se era...", "Hace mucho tiempo...", "Hace vez...", "Hace vez que hace mucho tiempo...",* etc., que conviven con las fórmulas que comienzan con los pretéritos imperfectos de los verbos *haber, ser* e *ir*: *"Era un matrimonio", "Había una pulga y un piojo", "Eran dos niños", "Era un ratón", "Iba el señor por el mundo"...*

Estas fórmulas iniciales son las fórmulas mágicas que nos permiten entrar en el cuento –ese otro mundo–, situándonos en "una vez", que es única, pues hace referencia a la época en que los animales hablaban, los árboles dialogaban y las hadas y las brujas existían.

[36] MOROTE MAGÁN, Pascuala. *Op. cit.* Págs. 277-278.

Aisladamente surge alguna fórmula que es interesante, a nuestro juicio, por el intento que supone por parte del narrador, que pretende desde el primer instante, captar la atención del oyente o receptor de la siguiente manera:

*"Y va de cuento,*
*por si acaso miento.*
*No diré verdad,*
*pero de cuento va"* [37].

Asimismo, para terminar los cuentos hallamos *fórmulas finales*, mediante las cuales, parece que se procura hacer volver al oyente al mundo de la realidad del que se le ha arrancado con la narración del cuento; para ello, el narrador suele modificar su entonación y adopta un tono de juego o broma que hasta entonces no tenía. Así son las terminaciones de los *cuentos de nunca acabar* y las fórmulas tan generalizadas en todos los cuentos como: *"Y colorín, colorao, este cuento se ha acabao"*; *"Y colorín, colorado, mi cuento ya se ha acabado"*. A veces se da a entender con dichas fórmulas el grado de asombro a que ha llegado el oyente: *"Este cuento se ha acabao y embobaos a tos nos ha dejao"*. También encontramos fórmulas en verso:

*"Cuento, recuento,*
*pipiricuento,*
*con arroz y pimiento,*
*ya se ha acabao*
*y por la boca de...* (se dice el nombre del niño oyente)
*se ha colao"*

En algunos cuentos se alude al deseo de volver a contarlo y es así como surge la fórmula siguiente: *"Y aquí acaba mi cuento, por si otra vez lo miento."*

Otras fórmulas indican, en cierto modo, la envidia del oyente por la felicidad alcanzada por los protagonistas del cuento: *"Y vivieron felices y comieron perdices y yo me quedé con dos o tres palmos de narices"*; *"Vivieron felices y yo me vine a mi casa con tres palmos de narices."*

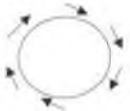
Hay, incluso, alguna fórmula que alarga el cuento, como la que hemos encontrado en la provincia de Murcia: *"Entonces se casó*

[37] Ibidem. Pág. 235. Cuento titulado *Guarinillo*.

*con el rey y fueron muy felices, a mí me dieron unas zapatillas de papel de estraza, me vine pa mi casa, empezó a llover y colorín, colorao, este cuento se ha acabao"* [38].

## ESTRUCTURAS

En cuanto a las estructuras, las encontramos circulares en los cuentos que terminan con la boda y felicidad de los protagonistas y con el castigo de los personajes malvados:



Estructuras lineales hallamos en aquellos cuentos cuya situación inicial comienza en un sitio determinado y termina en otro, como es el cuento de *El hombre y el garbancico*. Se trata de un hombre que era muy religioso y todos los días iba a misa y el primer día llama a la puerta de una casa y dice:

*"– Buena mujer, ¿me puede guardar el garbancico, mientras voy a misa? Cuando vuelva de misa lo recogeré.*

*– Sí, hombre.*

*Al rato, el hombre, vuelve a llamar a la puerta de la casa:*

*– Buena mujer, ¿me puede dar mi garbancico?*

*– Pues no, porque se lo ha comío el pollico.*

*– Pues deme usted el pollico.*

*– Hombre, el pollico vale más.*

*– Lo siento, el garbancico o el pollico.*

*– Pues llévese usted el pollico.*

*Al día siguiente va a otra casa y le dice:*

*– Buena mujer, ¿me puede usted guardar el pollico, mientras me voy a misa? Cuando vuelva de misa, lo recogeré.*

[38] MOROTE MAGÁN, Pascuala. *Op. cit.* Pág. 45.

*– Sí, hombre.*

*Cuando vuelve de misa se dirige a esta segunda casa y dice:*

*– Buena mujer, ¿me puede usted dar el pollico?*

*– Lo siento, porque se lo ha comío el marrano.*

*– Pues déme usted el marrano.*

*– Hombre, el marrano vale más.*

*– Pues el marrano o el pollico.*

*– Pues llévese usted el marrano.*

*Al día siguiente vuelve a otra casa y...:*

*– Buena mujer, ¿me puede guardar el marrano, mientras voy a misa?*

*– Sí, hombre.*

*Cuando vuelve de misa, otra vez la misma operación, pero en esta ocasión el marrano se lo había comido la vaca y la vaca la iban a matar para celebrar la boda de la hija de la familia, por lo que el hombre exige:*

*– Pues me da la vaca o me da la chica.*

*– Hombre, ¿y cómo le voy a dar a mi hija, a cambio de una vaca?*

*Y tanto insistió que se fue con la chica y se puso a cantar en la otra parte del pueblo lo siguiente:*

*Por un garbancico, un pollico.*
*Por un pollico, un marrano.*
*Por un marrano, una vaca.*
*Y por una vaca... ¡una chica guapa!* [39]"

Encontramos, igualmente, estructuras de ida y vuelta, que son las propias de los cuentos acumulativos:

[39] Ibidem. Págs. 109-110.

## ESTILO Y LENGUAJE

En *el estilo y lenguaje* no nos vamos a extender mucho, pues ya hemos aludido a la diferencia que podemos hallar estilísticamente entre los cuentos de tradición oral y los cuentos literarios. En los primeros, resulta de interés, a mi juicio, el que los niños reflexionen en torno a las características, descubran las estructuras, las dibujen y analicen y sobre todo destaquen la riqueza o pobreza de vocabulario, así como de estructuras sintácticas y de recursos del lenguaje figurado, pues les puede servir de base para introducirse posteriormente en el trabajo de comentario con los textos literarios. Y ante todo, conviene llamar la atención sobre dialectalismos, localismos, vulgarismos..., pues si nuestra misión como maestros es educar, no podemos olvidar la educación lingüística y literaria de nuestros niños.

El análisis de la lengua popular de los cuentos de cualquier sitio puede, a su vez, servir de base al maestro para hacerles reflexionar en aquello que nos parece impropio para utilizarlo en el centro escolar, pues ya lo va a aprender y a manejar el niño en la calle y en su ambiente familiar.

## LA NARRACIÓN ORAL Y LA LECTURA EN VOZ ALTA DE CUENTOS

Antes de introducirnos en estos aspectos, quiero llamar la atención sobre lo que Fernando Savater denomina *"dimensión narrativa"*:

> *"Hay todavía otro aspecto de la educación humana que conviene señalar: la dimensión narrativa que engloba y totaliza los conocimientos por ella transmitidos. Los humanos no somos problemas o emociones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos. Es imprescindible, por tanto, que la enseñanza sepa narrar cada una de las asignaturas vinculándola a su pasado, a los cambios sociales que han acompañado su desarrollo..."* [40].

Si esto es así, y estamos de acuerdo con ello, ¿cómo no vamos a resaltar la importancia de la narración oral de cuentos dentro de las aulas de Educación Primaria? Sobre la narración oral quiero recomen-

[40] SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, 1997. Pág. 139.

dar unos libros extraordinarios, *Pues señor...* [41] de Elena Fortún, que junto a *El arte de contar cuentos* [42] de Sara Cone Bryan y *La aventura de oír* [43] de Ana Pelegrín, nos pueden servir de base para la narración oral de cuentos en el aula.

Y lo que para muchos escritores ha constituido su motivación esencial para escribir, ha sido el afán o la vocación de contar la vida. Ana María Matute se considera a sí misma *"una contadora de historias"* [44]. Y en una reciente entrevista a García Márquez en TV, afirmó éste que su vocación como escritor *"nació de su necesidad de contar todo lo que veía"*.

Creo que cabe aquí una reflexión sobre el fenómeno de los *cuentacuentos* actuales, que han hecho de la noble facultad de contar, vinculada a mitos y ritos de iniciación en sociedades primitivas, su profesión. Y aunque en esta cuestión no quiero generalizar, pues como en todo, hay *cuentacuentos* muy buenos profesionales, con cuyas narraciones se introduce perfectamente a los niños en el mundo imaginario de los cuentos; otros, por el contrario, están convirtiendo el hecho de *contar cuentos* en un espectáculo que, en ocasiones, tiene más de circense que de literario, pues seleccionan cuentos muy pobres estilísticamente, cuyos recursos básicos se basan casi exclusivamente en demasiadas repeticiones y en la participación de los niños, que si por una parte, puede ser conveniente, por otra, se pierde el ambiente de poesía y misterio que envuelve a muchos cuentos, con lo que se puede conseguir más bien alejar a los niños de la literatura, que acercarlos para dejarse seducir por ella.

Hay muchas técnicas para narrar cuentos oralmente que oscilan desde las que aconsejan narrar exclusivamente con la voz, hasta las que aconsejan utilizar una serie de recursos, como los disfraces, por ejemplo. Un libro de gran interés también para la narración de cuentos es *El cuentacuentos* de Nuria Ventura y Teresa Durán, las cuales nos ofrecen unos medios para narrar que pueden ser tenidos en cuenta:

---

[41] FORTÚN, E. *Pues Señor...* Olañeta. Barcelona, 1971.

[42] CONE BRYAN, S. *El arte de contar cuentos*. Nova Terra. Barcelona, 1976.

[43] PELEGRÍN, A. *Op. cit.*

[44] Entrevista de Juan Manuel de Prada a la escritora Ana María Matute. *ABC*, 16 de enero de 1998.

– Narrar con muñecos.
– Que el narrador se disfrace.
– Que se utilice sólo la voz del narrador, que cuando modula y entona bien puede hacer que el cuento llegue más a los niños.
– Hasta inventan una máquina para contar cuentos, que puede dar, si la aplicamos, unos excelentes resultados.

Ana Padovani ofrece una serie de indicaciones para preparar la práctica de la narración en el aula [45]:

– Elección de los textos.
– *Tener en cuenta* el *componente tradicional de planteamiento*, nudo y desenlace.
– Trabajar el texto antes de narrarlo.
– Descubrir las palabras desconocidas.
– Llamar la atención sobre personajes y situaciones.
– Insistir en la importancia de la entonación, especialmente en aquellas acciones que contribuyen a dar lentitud al relato.
– Narrar un cuento que guste previamente al narrador. Nadie entusiasma narrando lo que no le gusta.
– Tener en cuenta la edad del receptor (ya he mencionado esta idea en el apartado teórico).
– Pensar en los gustos e intereses de los receptores, pues si la narración se va a hacer en la clase, habrá que ir variando los tipos de cuentos, para que todos los niños en alguna ocasión se sientan vinculados a la narración.

La narración oral y la lectura en voz alta son dos actividades que se deben alternar tanto en la Educación Infantil como en todos los niveles de la Educación Primaria, pues tanto una como otra constituyen una oportunidad para adquirir destreza en el escuchar, que, además, proporciona contacto y acercamiento al contador o lector mediante su voz. A través de la narración oral y de la lectura en voz alta, si se hace bien y expresivamente, podemos conducir a los niños al

[45] PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona. México, 1999. Págs. 110 y ss.

gusto por la lectura silenciosa, individual, considerada como un coloquio íntimo entre el autor y el lector, coloquio que se convierte en un proceso receptivo, a través del cual se pueden extraer los sentidos del texto y sus múltiples significados.

La narración oral y la lectura en voz alta, aparte de entretener, ayudan a disfrutar oyendo la voz de alguien, bien la del autor, bien la del pueblo, que llega hasta nosotros y es capaz de estimular nuestra mente para que transformemos los elementos del texto en experiencia psíquica y para que a partir de ahí, hagamos que la literatura (los cuentos, en este caso) sean la eterna compañera de nuestras vidas.

Aún recuerdo de memoria la conocida cita de Salinas en *El defensor: "El auténtico lector es el que lee por leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas lo mismo que se quedaría con su amada."*

Las lecturas y narraciones que nos gustan nunca nos dejan indiferentes y si nos hacen disfrutar y emocionarnos es porque reflejan muchas de nuestras inquietudes y de nuestras maneras de entender la vida, porque para nosotros leer es soñar, imaginar, reflexionar, adentrarnos en mundos nuevos y conocer la forma de pensar y actuar de unos personajes, que aun siendo ficticios en ocasiones, parecen arrancados de la realidad.

Y por supuesto, leer es disfrutar, disfrute que comienza siendo oral, pues el niño entra en la literatura con las canciones de cuna que le cantan, los jueguecillos rimados que aprende y con los cuentos que primero le cuentan y después le leen en voz alta, lo que contribuye a que se deleite con lo que escucha y si lo que escucha en edades tempranas son muchos cuentos, éstos le pueden hacer vibrar y, de esta forma, la narración oral y la lectura en voz alta se convertirán en comunicación o convivencia e interacción entre niño-niño *("Al escuchar los cuentos, los niños se olvidan para reencontrarse"* [46]), niño-familia, y niño-escuela.

Teresita Zapata, profesora colombiana que ultima en estos días su tesis doctoral (*La lectura vital de los cuentos de hadas*), indica lo siguiente (para lo cual me ha dado su aprobación):

---

[46] GEORGES, Jean. *Los senderos de la imaginación infantil.* Fondo de Cultura Económica. México, 1979. Pág. 146.

*"Un cuento leído en voz alta y escuchado entrañablemente conmociona nuestro cuerpo, lo involucra, lo aviva, lo pone en juego.*

*El cuento leído en una atmósfera de acariciante intimidad despierta a la conciencia la sensibilidad visceral de nuestra piel. El tacto de la epidermis se abre como una flor que despliega sus pétalos para recibir y luego de modo ondulante los cierra para hacer que en su interior, las distintas voces de los sentidos corporales, que la lectura es capaz de hacer contar, se escuchen. Y el cuerpo se vuelve oído, tacto y visión."*

Queremos añadir que ahora que estamos empezando el siglo XXI, que se habla tanto de globalización –sobre todo en la economía–, que las comunicaciones nos han acercado más a unos y otros pueblos del planeta y se está planteando el reto de la construcción de una sociedad que respete las diferencias culturales existentes, parece una preocupación acuciante cómo construir sociedades multiculturales y pluriétnicas y cómo lograr que las minorías étnicas pervivan sin ser engullidas. Nuestras aulas se están llenando de inmigrantes; en muchos centros públicos de Valencia, hay una multietnicidad que va aumentando. Pienso que la narración oral en las aulas de Educación Primaria de los cuentos y las historias que los niños de otros continentes y otras culturas conocen, puede suponer un medio de acercamiento y conocimiento, que será muy beneficioso para todos, en la lucha contra determinados prejuicios raciales y xenófobos. A través de estas narraciones se debe hacer hincapié en concienciar a los niños en torno a la dignidad humana y a la acogida de las otras identidades, pues el inmigrante posee unos derechos y unos deberes que como persona debe desarrollar.

Como ejemplo de este tipo podemos citar el libro titulado *Celebraciones* de Barnabas y Anabel Kindersley (publicado en el año 2000 por UNICEF, Madrid. Bruño). Se trata de relatos hechos por niños de diferentes países y que, por tanto, sus culturas y creencias son diferentes. Sus autores son niños que pertenecen a los cinco continentes: Etiopía, Sri-Lanka, España, Brasil, Turquía, México, Estados Unidos, etc. El relato de cada niño comprende una serie de precisas informaciones dispuestas de forma fragmentada en dos páginas ilustradas con excelentes fotografías a todo color. El lector encuentra en este libro datos referentes a fiestas, costumbres, ambientes... de manera que con su lectura puede comprender y preservar determinadas tradiciones.

Por último, una valoración que me parece esencial en el mundo actual y que tiene mucho que ver con la narración oral, es el con-

tacto entre los niños con personas mayores, bien sean de su familia: abuelos, tíos,... o bien, personas de su entorno: vecinos, amigos... con lo que pueden apreciar ese otro tipo de sabiduría que no está en los libros y que es igual de importante: las costumbres que nos pueden contar, algunas ya desaparecidas, las canciones que nos pueden cantar, los romances que aún podemos aprender de nuestros mayores... Así pues, otra técnica que está dando buenos resultados es llevar a los colegios a los ancianos que sepan contar cuentos y que los cuenten.

## CREATIVIDAD ESCRITA A PARTIR DE LOS CUENTOS

Antes de introducirnos en técnicas de creatividad, queremos indicar que nos vamos a apoyar en principio en las ideas de María Hortensia Lacau en torno a su concepto de *lectura creadora* y que entendemos por tal, aquella que da al lector la posibilidad de convertirse en escritor; la lectura a partir de la cual se puede crear de nuevo *"... una lectura inteligente, captadora de elementos sutiles e implicados en la proyección del autor, en la génesis de la obra, capaz de despertar sugerencias e imaginación, de apresar el estudio de caracteres, de percibir las afinidades para convertirlas en vivencias..."* [47].

Una lectura que así concebida, se transformaría y enriquecería y de ser considerada un acto de leer, pasaría a ser un acto de crear, estimulante por sí mismo de placer por la lectura y del deseo de creación de los individuos que tantas veces se ha visto, desde medios escolares, limitado, oscurecido y hasta anulado.

Considerada así la lectura (creadora), puede convertirse en un factor generador de nuevas obras (cuentos en este caso), en una fuente de placer y, además, en una ayuda incomparable para la conquista de la lengua, tan difícil de dominar por profesores y alumnos, pues no se puede olvidar, como indica Valverde que *"La literatura empieza y termina por ser lenguaje"* [48].

---

[47] LACAU, M.ª Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz. Buenos Aires, 1966. Pág. 24.

[48] VALVERDE, Jose María. *La literatura. Qué era y qué es*. Montesinos. Barcelona, 1981. Pág. 7.

El principio didáctico esencial de la lectura creadora es vincular al alumno con la obra literaria, de manera que sienta que forma parte de la misma y colabore con la lectura hasta tal punto que partiendo de ella, sea capaz de crear nueva literatura.

Pensamos que estas ideas nos conducen a teorías más modernas sobre la lectura que, como indica Mendoza Fillola, es "*... una actividad personal que constantemente pone en juego para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y/o aprendizajes sucesivos que acumula el alumno receptor*" [49].

En realidad, las técnicas que vamos a enumerar a continuación contribuyen a que los alumnos vayan formando desde la Educación Primaria su intertexto como lectores, lo que implica una potenciación de su actividad receptora que creemos que puede redundar en una producción de textos personales, a través de los cuales, quizás se dejen seducir cada vez más por la literatura:

– Transcripción de cuentos recopilados directamente por los alumnos. Esto se puede hacer primero de forma oral con los más pequeños que no dominan aún el mecanismo de la lecto-escritura y gradualmente, pueden ir transcribiendo por escrito y más adelante pueden volver a crear el cuento.

– Creación de cuentos de tema libre para su posterior narración oral o lectura en voz alta en las aulas.

– Ejercitación en diversas técnicas para crear o recrear cuentos [50]:

De palabra y palabra:

– Cambiar finales y principios.

– Añadir personajes.

– Mezclar personajes de distintos cuentos.

---

[49] MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Tú, lector*. Octaedro. Barcelona, 1998. Págs. 17-18.

[50] La clasificación de estas técnicas se debe a mi compañera de Departamento, la profesora titular Concepción GALÁN VICEDO, con la que llevo muchos años trabajando la Literatura Infantil.

- Utilizar el vocabulario, las imágenes y metáforas que encontremos en los cuentos, para que los niños vayan construyendo su propia literatura.
- Trabajar en el aula previamente los atributos de los personajes.
- Analizar las descripciones y narraciones que se hallan en los cuentos para que los alumnos las incorporen o las imiten posteriormente en sus propios relatos.
- Inventar diálogos que sirvan de base a la redacción de cuentos.
- Utilizar las funciones de Propp para que los alumnos del segundo nivel de la Educación Primaria sean capaces de detectarlas o a partir de unas cuantas dadas, escribir su propio relato.
- Cambiar un cuento de género y convertirlo en una obrita de teatro, aprovechando los elementos descriptivos para las acotaciones teatrales; esta actividad es interesante porque los alumnos de Educación Primaria van descubriendo por sí mismos las características de géneros literarios diferentes.
- Hacer de una noticia de prensa un relato.
- Tener disponible en la clase un libro blanco para que los niños escriban en él sus cuentos.
- .....

De palabra y música:

- Buscar fondos musicales para los cuentos que los mismos niños pueden grabar en un magnetófono, después de narrarlos oralmente en clase.
- Cantar las cancioncillas que como estribillos aparecen en muchos cuentos.
- Utilizar instrumentos musicales para acompañar la narración oral o la dramatización de cuentos.
- .....

De palabra e imagen:

- Ilustrar los cuentos creados por los alumnos de Educación Primaria.

- Dibujar secuencias de cuentos.
- Extraer los temas y tratar de expresarlos mediante un dibujo.
- Convertir un cuento en un comic con sus dibujos correspondientes.
- .....

De palabra, gesto y movimiento:

- Dramatizar cuentos.
- Dramatizar fragmentos de cuentos.
- .....

Talleres y rincones para el cuento:

- Doblar cuentos (se pueden llevar a clase vídeos de cuentos, suprimir el sonido y en pequeños equipos hacer el doblaje; éste es un excelente ejercicio, incluso, para el aprendizaje de lenguas extranjeras).
- Preparación de disfraces y utensilios para la narración oral de cuentos y para la dramatización.
- .....

Nuevas tecnologías:

- Se puede utilizar la red para introducir a los niños no sólo en el uso del ordenador, sino en la búsqueda de páginas web, que nos ofrecen en la actualidad infinidad de cuentos, tanto de tradición oral como literarios, y de trabajo con los mismos.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones en torno al cuento de tradición oral y al cuento literario y su didáctica creo que las dejé claras en otro artículo [51], en el que me voy a basar para la enunciación de éstas:

[51] MOROTE MAGÁN, Pascuala, y TORRECILLA JAREÑO, M.ª Teresa. "*La memoria del cuento: un impulso didáctico*". En CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999.

• El cuento es una pieza clave en la *formación literaria* del nivel de la Educación Primaria, pues no podemos olvidar que los maestros capaces de disfrutar y transmitir el disfrute del cuento a sus alumnos son los motivadores auténticos de la seducción por la lectura en edades tempranas.

• El cuento (la literatura, en general) es un componente fundamental para el desarrollo de las *habilidades lingüísticas* en los niveles de la Educación Primaria, pues el alumno que oye, cuenta y crea sus propios cuentos se apropia de unas palabras, de unas estructuras lingüísticas y de unos recursos literarios que interioriza y hace suyos.

• Los cuentos de tradición oral y los cuentos literarios son un medio excelente no sólo de *transmisión*, sino de *afirmación cultural*, y pueden servir de base para erradicar actitudes racistas y potenciar valores positivos.

• El cuento tiene sus fuentes en la *vida*, por lo que sirve para aproximar a los niños de la Educación Primaria a los problemas y actitudes del mundo de los adultos, para que posteriormente reflexionen sobre ello.

• El cuento contribuye a fomentar el *saber escuchar* a las personas mayores que aún tienen mucho que contar, pues llevan con ellos su propio pasado y escucharlos es como si leyéramos libros.

• Los cuentos narrados o leídos en voz alta crean *vínculos de afectividad*, que contribuyen a la felicidad personal de los receptores y que, desde el punto de vista psicológico, pueden ayudar a formar personalidades equilibradas.

• El cuento permanece siempre, de ahí la importancia de los recuerdos infantiles en torno a los primeros cuentos escuchados o leídos, de los que dice Soledad Puértolas que llevan *"... el germen de algo y cuando acaba no se acaba, está destinado a permanecer, a volver a ser contado, a ser inmortal..."* [52].

---

[52] PUÉRTOLAS, Soledad. *"La vida contada. El valor de los cuentos III"*. En *El valor de los cuentos*. Separata de los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (CLIJ n.º 117). Barcelona, 1998.

## BIBLIOGRAFÍA


ANDERSON IMBERT, E. *Teoría y técnica del cuento*. Marymar. Buenos Aires, 1979.

BAQUERO GOYANES, M. *El cuento español en el siglo XIX*. CSIC. Madrid, 1949.

BAQUERO GOYANES, M. *Qué es el cuento*. Columba. Buenos Aires, 1967.

BORTOLUSSI, M. *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra. Madrid, 1985.

CANSINOS ASSENS, R. Prólogo y anotación *Libro de Las mil y una noches*. Aguilar. Madrid, 1992.

CHEVALIER, Maxime. *Los cuentos españoles de los siglos XVI y XVII*. Taurus, C. Temas de España. Madrid, 1982.

CONE BRYAN, S. *El arte de contar cuentos*. Nova Terra. Barcelona, 1976.

DÍEZ RODRÍGUEZ, M. *Antología del cuento literario*. Alhambra. Madrid, 1985.

ESPINOSA, A.M.ª *Cuentos populares españoles*. Vol. I. CSIC. Madrid, 1946.

FORTÚN, E. *Pues Señor...* Olañeta. Barcelona, 1971.

GEORGES, Jean. *Los senderos de la imaginación infantil*. Fondo de Cultura Económica. México, 1979.

GRIMM, J. y W. *Cuentos de niños y del hogar*. Anaya, 2.ª edición en español. Madrid, 1987. (Título original: *Kinder-und Hausmärchen*. Berlín, 1812-1857.)

JOLLE, André. *Formes simples*. Col. Poétique. Seuil, 1972.

LACAU, M.ª Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz. Buenos Aires, 1966.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Tú, lector*. Octaedro. Barcelona, 1998.

MOLHO, M. *Cervantes: raíces folclóricas*. Gredos. Madrid, 1976.

MOROTE MAGÁN, Pascuala. *Cultura tradicional de Jumilla. Los cuentos populares*. Academia Alfonso X el Sabio. Murcia, 1990.

MOROTE MAGÁN, Pascuala, y TORRECILLA JAREÑO, M.ª Teresa. *"La memoria del cuento: un impulso didáctico"*. En CERRILLO, Pedro C., y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coords.). *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999.

PADOVANI, Ana. *Contar cuentos. Desde la práctica a la teoría*. Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México, 1999.

PELEGRÍN, Ana María. *La aventura de oír*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.

PROPP, Vladimir. *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1974.

PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1981.

PUÉRTOLAS, Soledad. *"La vida contada. El valor de los cuentos III": El valor de los cuentos*. Separata de los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (CLIJ n.º 117). Barcelona, 1998.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. *Cuentos al amor de la lumbre*. Anaya (4.ª edición). Madrid, 1985.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica. Barcelona, 1982.

SÁNCHEZ ROMERALO, A. *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI*. Gredos. Madrid, 1969.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, 1997.

SORIANO, Marc. *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Siglo XXI. Buenos Aires, 1975.

SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Ángel Estrada y Cía. Buenos Aires, 1970.

THOMPSON, Stith. *El cuento folclórico*. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1972.

VALVERDE, José María. *La literatura. Qué era y qué es*. Montesinos. Barcelona, 1981.

# TEATRO: OTRAS FORMAS DE RECEPCIÓN. (TEXTOS TEATRALES, RECEPCIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN LITERARIA)

Isabel Tejerina Lobo
Universidad de Cantabria

*"El lector de teatro, como el de novela,*
*tiene la facultad de crear su propio mensaje,*
*de hacer en la imaginación –que no ha muerto–*
*su escenografía, sus rostros, sus voces:*
*a condición de que el autor le ofrezca todas las sugerencias"* [1].

**Teatro y recepción lectora.**

**Literatura dramática y lectura expresiva.**

**Una selección de 30 títulos teatrales de literatura infantil y juvenil.**

**Educación literaria y textos teatrales.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

## TEATRO Y RECEPCIÓN LECTORA

El teatro en su sentido pleno es la suma de lenguajes verbales y no verbales que alcanza su plena significación en el acto de la representación. El texto dramático constituye, por tanto, sólo una parte de ese complejo sistema de signos teatral. No obstante, también el texto teatral aislado puede ser disfrutado de modo autónomo, por el valor en sí mismo de su lenguaje literario. Y así, la lectura individual de buenas obras y la lectura colectiva de escenas y piezas breves en

[1] HARO TECGLEN, Eduardo. *Bajarse al moro*. 1986.

clase, si se ofrecen unas determinadas condiciones de emisión y de recepción, se convierte en una actividad de gran atractivo estético y pedagógico.

En estas páginas nos detenemos en la forma particular de recepción lectora de las obras dramáticas, proponemos una selección actual de textos para niños y jóvenes y ofrecemos unas pautas para la lectura expresiva y la interpretación crítica, como estrategias didácticas de la educación literaria.

La fusión de elementos verbales y no verbales que se da cita en el acto único de la representación teatral constituye el teatro en su verdadero y completo sentido. Este principio está fuera de toda duda. Otra cuestión es la importancia que en cada época, tendencia teatral o espectáculo individual pueda tener cada uno de los trece sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos que ya definiera Kowzan (1969), entre los cuales, la palabra, el texto dramático, es sólo uno de los sistemas que intervienen.

A lo largo de la historia del teatro, la literatura dramática ha tenido muy diferente consideración y tratamiento. Desde el texto sagrado e intocable al texto como mero pretexto, y todas las fases intermedias que cabe imaginar, el género ha sufrido muchos y muy distintos avatares. Un cambio significativo y característico de nuestro tiempo es que, por diferentes causas relacionadas con la creación y la difusión, en la actualidad existen escasos lectores de teatro. *"Yo no trabajo literatura dramática, Galván. Tiene poca salida"* es la frase lapidaria que le dedica Fernando Fernán Gómez en esa entrañable y divertida novela sobre la vida de nuestros últimos cómicos itinerantes que es *El viaje a ninguna parte* [2].

Es bien cierto que la literatura dramática tiene por finalidad última ser interpretada por actores ante un público. Su recepción entonces supone que las palabras llegan a los espectadores por los oídos y por los ojos, convertidos los contenidos en imágenes y emociones encarnadas por seres vivos. Éste es un principio fundamental que diferencia la literatura dramática del resto de los géneros literarios, como recuerda Alonso de Santos en su estudio sobre la especificidad

[2] FERNÁN GÓMEZ, Fernando. *El viaje a ninguna parte.* 1985. Pág. 213.

de la escritura de las obras teatrales. Pero, también, nos dice, el texto teatral puede evidentemente ser leído y lo que ocurre entonces es que el lector se lo tiene que imaginar interpretado [3]. En palabras de Eduardo Haro Tecglen [4]: *"Suele decirse que el teatro no es para leer, sino para ver y escuchar, y se dice mal. Sobre todo, cuando el texto de teatro tiene la necesaria entidad literaria. El lector de teatro, como el de novela, tiene la facultad de crear su propio mensaje, de hacer en la imaginación –que no ha muerto– su escenografía, sus rostros, sus voces: a condición de que el autor le ofrezca todas las sugerencias."*

Así pues, la adecuada lectura de las obras de teatro implica que la representación suceda en la mente de los lectores. Esta circunstancia del proceso de lectura de literatura dramática cobra singular importancia si la analizamos desde la teoría de la recepción. El diálogo interactivo texto-lector inherente a toda lectura, en el cual el lector actualiza el texto, atribuye los significados, formula las interpretaciones e interrelaciona todos sus saberes, se hace aquí muy activo y rico al tener que imaginar por uno mismo la traducción simultánea de múltiples códigos de signos verbales y no verbales.

## LITERATURA DRAMÁTICA Y LECTURA EXPRESIVA

El texto es virtual hasta que un lector le confiere una existencia real. Pero leer no es sólo descodificar, interaccionar y comprender; leer es, sobre todo, interpretar, dotar de sentido personal a un texto [5]. Frente a la actual relegación del género teatral de los programas de desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria, considero que las obras de teatro constituyen un buen medio en la conquista del placer y el hábito de la lectura.

La lectura individualizada de piezas dramáticas y, muy especialmente, la lectura colectiva en voz alta, es una actividad motivadora tanto para quienes leen como para quienes escuchan y, además, favorece el proceso de apropiación de una lectura comprensiva y placente-

[3] ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática*. 1998. Pág. 311.
[4] HARO TECGLEN, Eduardo. *Bajarse al moro*. 1986. Pág. 98.
[5] MENDOZA. 1998. Pág. 171.

ra. La presentación de un texto dramático leído de manera expresiva por dos o más niños/as posee atractivo para los receptores y a los sujetos lectores les otorga un papel protagonista que potencia la asimilación e interpretación del mensaje. Desde el punto de vista de su aplicación didáctica en las clases de Lengua y Literatura, algunos de sus méritos más destacados son los siguientes:

- En primer lugar, estimula la atención necesaria para la mejor comprensión del texto. Los lectores tienen que entenderlo bien para poder comunicarlo con intención y sentido.
- En segundo lugar, desarrolla su expresividad oral: dicción, volumen, entonación, distinción de matices, etc.
- En tercer lugar, enriquece su capacidad de comunicación global, ya que han de perder miedos y superar inhibiciones, atreverse a levantar la voz del suelo, llegar a imponerse ante el auditorio de los compañeros, etc. [6]

El acto lector de los textos dramáticos exige una gran concentración, porque el diálogo dramático tolera mal las distracciones y dificulta o impide las interrupciones. También requiere, sin duda, un cierto esfuerzo. Sobre todo, un esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar a los personajes, etc., a partir de la fusión mental de dos textos: el *texto literario* (el diálogo dramático que mantienen los personajes) y el *texto espectacular* (las indicaciones informativas del autor en el texto, las llamadas *didascalias* o *cotexto:* "dramatis personae", acotaciones explícitas e implícitas, prólogo, etc.) [7]. Pero, por otra parte, existen elementos característicos del género que facilitan y dinamizan esa lectura, como son: el estilo conversacional, la sencillez aparente de su lenguaje literario, el uso del diálogo, las frases breves, la presencia de un conflicto que sostiene la intriga hasta su resolución, el dinamismo de las situaciones, etc., etc.

Conseguir una lectura expresiva es una meta, nunca un principio. Es un objetivo al que podemos aspirar, aunque no siempre esté a nuestro alcance. No se pretende que los alumnos realicen una interpreta-

[6] YOUNG y VARDELL. 1993; GALÁN. 1994; TEJERINA. 1996.
[7] BOBES. 1987; ALONSO DE SANTOS, J.L. 1998.

ción teatral del texto, lo que exigiría traducirlo en toda su significación expresiva y escénica. Pero es importante que en un proceso gradual, vayan reflexionando y descubriendo los valores y matices significativos del lenguaje literario y la importancia de la información que lleva oculta el lenguaje verbal, el denominado *subtexto,* el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y la auténtica vida de los personajes. Una lectura comprensiva y expresiva debe preguntarse por la intención de cada frase, por su "para qué", como bien ha señalado William Layton (1989): ¿Qué quiero despertar en la otra persona con mi frase? ¿Qué quiero conseguir con ella? ¿Qué quiero comunicar con ella? ¿Qué quiero esconder?... Una misma frase puede contener mil maneras distintas y válidas de decirse. Elegir el "cómo" decir una frase es el final de un largo proceso y depende al cien por cien del "qué dices", "a quién" se lo dices, "dónde" lo dices y "para qué" lo dices. También analizar el significado intencional de los diferentes tipos de *subtextos* escondidos en los puntos suspensivos, los silencios, las acciones, los cambios de tema... revelar cuántos datos nos ofrecen sobre las razones secretas de los personajes, su personalidad, su hostilidad encubierta, etc.

La mayor viabilidad metodológica de la lectura colectiva en una clase nos orienta hacia la selección de una escena, cuadro o fragmento de especial atractivo para asegurar la motivación previa y la atención necesaria. Es importante y previo, asimismo, el conocimiento por parte de todos de la obra completa que, en casos necesarios, puede suplirse mediante la explicación de sus claves significativas por parte del profesor.

Tras la presentación sintética de la obra, los pasos mínimos son los siguientes:

1) Se propone o se elige entre todos el texto para la lectura colectiva.
2) Cada uno elige voluntariamente un personaje o se reparten los personajes.
3) Se comentan colectivamente los rasgos más destacados del fragmento.
4) Se elige una modalidad de lectura colectiva, en cuanto a la ocupación espacial, ambientación, etc.: a) sentados los lectores en un espacio definido, sin más recurso que la

voz; b) de pie, frente al auditorio; c) sobre una tarima elevada sobre el suelo ante una mesa y con un foco de luz que se enciende y se apaga de acuerdo con las intervenciones de los personajes; d) otros recursos sencillos de iluminación, caracterización, etc.

5) Se lee mentalmente la escena y finalmente se interpreta.

Indicaciones básicas que han de tener en cuenta para la lectura son:

1) Usar el volumen de voz necesario para ser escuchados.
2) Pronunciar y entonar de forma clara con objeto de ser entendidos por los demás.
3) Intervenir en el momento preciso.
4) Identificarse con la psicología del personaje.

Finalizada la lectura, se realiza un comentario en el que podemos distinguir dos fases: una primera, en la que toda la clase realiza una valoración global sobre la actividad realizada y participa con su opinión personal sobre los elementos que considera más relevantes. Una segunda fase, en la que el profesor añade a lo dicho nuevas aportaciones para señalar aspectos no mencionados o para ampliar el análisis de elementos expresivos o semánticos de especial calidad. Esta fase puede ser más o menos larga y más o menos compleja de acuerdo con el interés suscitado, el tiempo disponible y el valor literario de la obra.

## UNA SELECCIÓN DE 30 TÍTULOS TEATRALES DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

La primera pregunta, y muy decisiva, es: ¿Qué podemos leer? El primer paso, entonces, será disponer de una buena selección de textos. Buscar con lupa aquellas obras que hacen brillar una llama en los ojos de sus jóvenes lectores, las que le absorben por completo, como nos dice Michel Tournier, porque, efectivamente, *no hay nada más hermoso que la mirada de un niño cuando está leyendo*, en las palabras de Günter Grass, y huir de tantos y tantos libros mediocres. Para conseguirlo, hay que dedicar un tiempo precioso e incumplir, estando plenamente de acuerdo con ella, la máxima de Schopenhauer cuando

nos advertía de que *para leer lo bueno es necesario no leer lo malo, porque la vida es corta y el tiempo y las fuerzas limitadas*. Hay que elegir con gran cuidado, más todavía cuando lo hacemos para los niños, porque el buen libro nos acrecienta el alma, pero el malo es un enemigo peligroso que causa daños irreparables. Hay libros pésimos, tan nocivos o más que la televisión basura, que tendríamos que expurgar de las librerías y bibliotecas.

Este trabajo fatigoso, necesario en todos los géneros literarios, se hace especialmente arduo en teatro, donde el repertorio no es muy extenso y el esfuerzo de localización es inversamente proporcional a la calidad de las obras encontradas. Pero sus mejores páginas también merecen ser conocidas y ocupar un sitio digno al lado de los otros géneros literarios. Para el gozo de nuestros niños y jóvenes; para los adultos que, desde nuestra propia recepción, disfrutamos junto a ellos. Para avanzar en ese camino, os presento una selección de textos que rescata treinta títulos de una revisión de más de doscientas piezas destinadas al público infantil y juvenil.

La elección de las obras de autores españoles e hispanoamericanos que se enumeran a continuación responde a un criterio de valoración determinado por el relativo interés de su trama y por su calidad expresiva cuando menos aceptable; en definitiva, por su valor como textos literarios. Ello los hace aptos para la lectura individual o colectiva, con independencia de sus valores dramatúrgicos en relación con su posible representación escénica.

La relación de títulos incluye algunas obras clásicas, reeditadas por su probada vigencia, y piezas modernas, algunas muy recientes, que incorporan las tendencias y los temas presentes en toda la literatura infantil y juvenil actual.

Obviamente, el orden establecido es meramente alfabético:

- ALMENA, Fernando. *Mis queridos monstruos.* Colección *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1998.
- ALONSO DE SANTOS, José Luis. *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón.* Colección *Las Campanas.* Susaeta. Valladolid, 1991.

– *Besos para la Bella Durmiente.* Colección *Campo de Marte.* Castilla Ediciones. Valladolid, 1994.

- ALONSO DE SANTOS, José Luis y otros. *Teatro muy breve.* Colección *Punto de Encuentro.* Everest. León, 2000.
- ÁLVAREZ-NÓVOA, Carlos. *Cigarras y hormigas.* Everest. León, 2000.
- AMO, Montserrat del. *¡Siempre toca!* Colección *Altamar.* Bruño. Madrid, 1999.
- ARMIJO, Consuelo. *Guiñapo y Pelaplátanos.* Colección *Altamar.* Bruño. Madrid, 1999.
- CANO, Carles. *¡Te pillé, Caperucita!* Colección *Altamar.* (4.ª ed.). Bruño. Madrid, 1999.
- CAMPOS GARCÍA, Jesús. *Blancanieves y los siete enanitos gigantes.* Colección *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1998.
- DÍAZ, Jorge. *El generalito.* Everest. León, 2000.
- DONATO, Magda. *Pinocho en el país de los cuentos.* Asociación de directores de escena (ADE). Madrid, 2000.
- FUENTE ARJONA, Antonio de la. *La sombra misteriosa.* Colección *Alba y Mayo Teatro.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1995.
- FUERTES, Gloria. *Las tres reinas magas: Melchora, Gaspara y Baltasara.* Editorial Escuela Española. Madrid, 1992. (9.ª ed.)
- GALÁN, Carlos. *La silla voladora.* Colección *Altamar.* Bruño. Madrid, 1993.
- GÓMEZ YEBRA, Antonio. *Teatro muy breve.* Colección *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1998.
- GONZÁLEZ TORICES, José. *Cuatro estaciones: teatro para niños.* SM. Madrid, 1998.
- LALANA, Fernando. *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez.* Colección *Altamar* (4.ª ed.). Bruño. Madrid, 1999.

- LEAL, Vicente. *A la paz de Dios, I Concurso Iberoamericano de dramaturgia infantil.* Centro de Documentación de Títeres. Bilbao, 1993.
- MATILLA, Luis. *Teatro para armar y desarmar. El baile de las ballenas* y *El bosque fantástico*. Colección: *Espasa Juvenil* (2.ª ed.). Espasa-Calpe. Madrid, 1997.
  - *Las maravillas del teatro.* Colección: *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1996.
- MIRALLES, Alberto. *En busca de la isla del tesoro.* Colección *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1996.
- MORAL, Ignacio del. *Los enredos del gato con botas.* Colección *Galería del Unicornio.* Editorial CCS. Madrid, 1996.
- OLMO, Lauro, y ENCISO, Pilar. *La maquinita que no quería pitar,* en *Teatro Infantil I.* Colección *Teatral de Autores Españoles.* Ediciones Antonio Machado. Madrid, 1987.
  - *Asamblea general.* En *Teatro Infantil II.* Colección *Teatral de Autores Españoles.* Ediciones Antonio Machado. Madrid, 1987.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *La niña que riega las albahacas.* Colección *Alba y Mayo Teatro.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1996.
- ROMERA, Juan Pedro. *El pirata Lagartijo.* Acción Teatral. Murcia, 1996.
- ROSSETTI. Ana, PEDRERO, Paloma, y SÁNCHEZ, Margarita. *Las aventuras de Viela Calamares.* Colección *Alfaguara Infantil.* Grupo Santillana. Madrid, 1999.
- RUIBAL, Eulogio. *Jugamos a hacer teatro.* Colección: *Alba y Mayo Teatro.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1997.
- SENNELL, Joles. *El soñador.* Colección *El duende verde* (3.ª ed.). Anaya. Madrid, 1996.
- VALLE INCLÁN, Ramón M.ª del. *La cabeza del dragón.* Colección: *Espasa Juvenil* (14.ª ed.). Espasa-Calpe. Madrid, 1997.

Referencias temáticas y estructurales y análisis de las principales características de varias obras de las aquí seleccionadas, lo realizo en los estudios publicados en *CLIJ* 89 y 105 y en mi libro *Estudio de los textos teatrales para niños*. Entre ellas: *Cigarras y hormigas* de Carlos Álvarez-Nóvoa, *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón* y *Besos para la Bella Durmiente* de José Luis Alonso de Santos, *¡Te pillé, Caperucita!* de Carles Cano, *Las tres reinas magas* de Gloria Fuertes, *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez* de Fernando Lalana, *Asamblea general* de Lauro Olmo, *La niña que riega las albahacas* de Antonio Rodríguez Almodóvar y *La cabeza del dragón* de Valle Inclán.

## EDUCACIÓN LITERARIA Y TEXTOS TEATRALES

El goce estético de la lectura viene de la mano de la literatura, cuyo disfrute y apropiación es la base de la construcción de la competencia literaria. El andamiaje de ese edificio se forma con las vigas sólidas de las más bellas y significativas palabras dichas y escritas, escuchadas o leídas en momentos cargados de emoción y deleite, y también, no hay que dejarlo de lado, con el esfuerzo intelectual para aumentar la comprensión y los cauces de interpretación. Ambos deben caminar juntos y contribuyen a la educación de la sensibilidad. No es nada fácil. La literatura nos enseña a mirar dentro de nosotros mismos y mucho más lejos del alcance de nuestra mirada, dice Muñoz Molina [8], pero no es un tesoro puesto al alcance de la mano. Exige tiempo y disciplina. Es una actitud y una tarea que requiere un esfuerzo largo y gradual, llena de entrega y de paciencia. Como profesores de Literatura deseosos de compartir el patrimonio estético de las palabras, nuestra empresa es hacer de lo difícil algo gozoso y estimulante, colaborando en la formación de la competencia literaria de nuestros alumnos.

La *competencia literaria* integra distintos tipos de saberes: los referidos al saber cultural (símbolos, clichés literarios, mitos, *topoi*...) y los referidos a las modalidades del discurso (géneros, peculiaridades textuales literarias...) y a las estructuras textuales. Los saberes lingüísticos (para la descodificación), los saberes pragmáticos (para identificar indicios, claves, estímulos, etc., ofrecidos por el tex-

[8] MUÑOZ MOLINA, A. 1993. Pág. 21.

to), los saberes metatextuales (para reconocer convenciones y peculiaridades de las tipologías textuales) y los saberes estratégicos de comprensión e interpretación que utiliza para la traducción-adaptación del texto que confiere coherencia a su lectura. Todos ellos, en la relación texto-lector, se fusionan para la valoración personal y la recreación interpretativa del texto. El concepto de *intertexto del lector* es un componente básico de la competencia literaria. En él se integran los diversos grados de asimilación textual y de las formas de percepción que cada lector establece en sus aproximaciones personales, escolares, críticas, etc. al hecho literario. Tener en cuenta y enriquecer el intertexto del lector es un eje de la perspectiva didáctica de la competencia literaria. La funcionalidad del intertexto del lector es la de intervenir en la construcción de interpretaciones legítimas de los textos literarios que, considerando las aportaciones personales, pongan límite a las interpretaciones semióticas arbitrarias que contradicen las referencias textuales [9].

Desde este planteamiento pedagógico, el propósito, a sabiendas de sus numerosos escollos, es combinar placer y aprendizaje, ya que disfrutar con la lectura de un texto y profundizar en su sentido es ampliar el goce estético. Concebimos, pues, la lectura de textos dramáticos como una estrategia de motivación, comprensión, interpretación y valoración del discurso literario. En sus diferentes momentos, nos permitirá acercarnos a diferentes objetivos relacionados con: el establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes y creencias del lector y, entre otros posibles, la incidencia en la sensibilidad y competencia literaria ampliando el intertexto de los lectores, mediante la apertura a nuevas aportaciones que enriquezcan la interpretación crítica de los textos propuestos.

Leer bien, sabemos, no es sólo descodificar; leer es interpretar. Interpretar no es traducir nuestra primera impresión intuitiva, es apreciar las diversas correlaciones presentes en ese texto desde las barreras de la coherencia interpretativa. *"La apreciación de las diversas correlaciones del texto depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud del intertexto del lector, y no sólo de la reelaboración creativa por parte del autor"* como señala Mendoza [10]. Es decir, se requiere

[9] MENDOZA, A. 1998. Págs. 182-183.
[10] MENDOZA, A. 1998. Pág. 172.

un bagaje que cada lector construye a partir de la apropiación de diferentes saberes, estrategias y hábitos lectores.

Como acercamiento a esta apropiación de saberes, vamos a aproximarnos a tres conceptos elegidos por su funcionalidad para enriquecer nuestra recepción lectora y la interpretación de los textos dramáticos: **el conflicto, el lenguaje de la comedia y la estrategia de la *intertextualidad.***

**El conflicto** es una noción clave de la escritura dramática; sin conflicto no hay teatro. Alonso de Santos [1] diseña una fórmula que resume todos los componentes de la lucha que se establece entre el protagonista y el antagonista. Éste es **el esquema de conflicto**:

**Deseo: Motivación > Urgencia > Estrategias > Meta**

– **Deseo**: enfrentamiento entre el protagonista y el antagonista. En su lucha se dan constantes: algo básico está en juego: supervivencia, sentido de la justicia... El protagonista debe ponerse en contacto con el antagonista para que se manifieste la confrontación. Ambos personajes tienen que poner su máximo esfuerzo en intentar lograr sus objetivos.

– **Motivación**: Finalidad del protagonista (para qué lo deseo) y razones (por qué lo deseo) y los argumentos del antagonista.

– **Urgencia**: Alcanzar la meta en el menor tiempo posible y acciones del antagonista para oponerse al cumplimiento.

– **Estrategias**: Qué hace, qué armas utiliza el protagonista para convencer al antagonista. Cómo trata de evitarlo el antagonista.

– **Meta**: lo que desea el protagonista. ¿Qué ocurre si lo logra? ¿Qué le pasa al antagonista si lo consigue?

De igual modo, no está de más conocer los fundamentos del **lenguaje de la comedia**, el género por antonomasia del teatro infantil y juvenil. Un inciso: no hay tragedia escrita para este público; nos preguntamos por qué razones. Tal vez porque se piensa que, incluso los temas serios de la vida, es mejor presentárselos mediante el humor;

[1] ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática.* 1998. Pág. 125.

que es preferible que los afronte dando un rodeo, riéndose de ellos. Quizás esté relacionado con un concepto de infancia, y las ideas pedagógicas derivadas del mismo, por parte de los propios creadores, según el cual los niños/as no están preparados para asimilar la violencia y la desesperación de lo trágico, o conviene preservarlos de tamañas rupturas. Ciertamente, la diferencia y peculiaridad de la comedia es que en ella los personajes encuentran obstáculos para alcanzar sus metas, pero nunca son insalvables y han de luchar para conseguir sus fines con intensidad y fuerza, pero sin dramatismo.

Los cimientos de lo cómico, desde el teatro clásico griego y romano hasta hoy, residen en el desequilibrio y el desorden, la desviación y la ruptura, los cambios de ritmo y los saltos vertiginosos en la acción, la acumulación de obstáculos, la sorpresa y el ingenio del lenguaje, etc., etc. Alonso de Santos [12] caracteriza la comicidad del lenguaje de la comedia en los siguientes tipos:

- **Comicidad situacional**: se caracteriza por el ritmo rápido de la acción, enredos, malentendidos y confusiones en la peripecia escénica, etc.
- **Comicidad verbal**: basada en repeticiones y omisiones de palabras, frases hechas, dobles sentidos, juegos de palabras, contrastes entre la lengua y el habla del personaje, etc.
- **Comicidad de costumbres**: refleja formas de vivir que rompen la normalidad, costumbres sociales estereotipadas, normas anticuadas, etc.
- **Comicidad de carácter**: describe caracteres, formas de ser exageradas o ridículas, manías, defectos, etc.
- **Comicidad de valores**: ridiculiza falsos valores establecidos o dignifica los que están marginados, etc.
- **Comicidad de magia**: basada en efectos mágicos o espectaculares, en las que intervienen elementos fantásticos o sobrenaturales, etc.
- **Comicidad de distorsión y parodia**: se basa en el artificio formal, la inverosimilitud lógica, la dislocación de efectos y lenguaje, burlas, equívocos y chistes dentro o fuera de con-

[12] ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática*. 1998. Págs. 466-467.

texto. Utiliza la exageración y el contraste con el modelo original, mezcla de elementos contrapuestos, estilización degradante, etc.

- **Comicidad de sátira y burla**: se encarnan escénicamente para ridiculizar, atacar o criticar personajes, ideas, costumbres... reírse a costa de lo que sea. Ingeniosa maledicencia o humor ácido y corrosivo.

- **Comicidad de amor o sentimental**: se basa en descubrir sentimientos y relaciones emocionales en los personajes.

La **estrategia creativa de la intertextualidad** está muy presente en la actualidad de la literatura infantil y juvenil. Obras emblemáticas de enorme difusión han sido: *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dhal y la recopilación para adultos, *Cuentos infantiles políticamente correctos* de James Finn Garner. También en el teatro para niños y jóvenes es una tendencia de moda: *Besos para la Bella Durmiente, ¡Te pillé, Caperucita!, Blancanieves y los siete enanitos gigantes* o *Los enredos del gato con botas,* son buenos ejemplos entre las obras arriba seleccionadas.

La *intertextualidad,* definida como la copresencia de dos o más textos en un nuevo texto, ha dado lugar al uso de nuevos conceptos y términos interrelacionados que me permito reseñar brevemente: *hipertexto*: nuevo texto derivado de un texto (o conjunto de textos) anterior, mediante una operación de transformación; *Hipotexto:* texto (o conjunto de textos) evocado, transformado, o presente de forma directa; *Intertexto del lector:* conjunto de saberes y estrategias que permiten al lector la percepción de las relaciones entre una obra y las que la han precedido; *Lector implícito* es el modelo de lector previsto por el autor para su obra; aquel lector ideal que dispone de los conocimientos previos necesarios para identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales previas o *hipotextos; Transtextualidad* es todo lo que pone el texto en relación manifiesta o secreta con otros textos.

Esta estrategia creadora es una llamada a lectores activos y avezados que tienen que utilizar todo su potencial intertextual, con el fin de asociar sus saberes y referencias literarias y metaliterarias en la recepción lectora. Al mismo tiempo, el fenómeno de la intertextualidad, como se señala en el interesante artículo sobre este tema *"Nuevos*

*cuentos viejos"*, ofrece un aliciente para la lectura a partir de múltiples estrategias que el autor sigue en la reelaboración del nuevo texto [13].

Podemos comprobar algunas de estas estrategias en la primera escena y primer cuadro de entreacto de la pieza *¡Te pillé, Caperucita!* de Carles Cano.

Este *hipertexto* dramático, que mereció el Premio Lazarillo en 1994, introduce como *hipotextos* varios cuentos clásicos: Caperucita roja, Blancanieves, La ratita presumida, El gato con botas y Cenicienta, junto a no pocos personajes célebres relacionados con la literatura, el cine y la música moderna, como Frankestein, Drácula, Rambo y Michael Jackson. La obra rompe la convención teatral en su estructura externa. Se desarrolla en una acto único, interrumpida constantemente su trama por pequeños cuadros, anuncios publicitarios, como si se tratara de un programa televisivo. Esta estructura dislocada es una primera mirada cómplice al lector/espectador *implícito* para burlarse y satirizar la vida cotidiana, presidida y tiranizada por la televisión.

Observamos las siguientes estrategias propias de la intertextualidad en el fragmento señalado:

- Cuenta con el supuesto conocimiento previo de dos *hipotextos*, Caperucita y Blancanieves.
- La evocación de estos dos referentes hipotextuales es constante.
- Propone una interacción a partir de unos implícitos compartidos.
- Juega con las previsibles expectativas que se suponen en el lector, sobre la base de una *archilectura* (síntesis de aspectos coincidentes de las infinitas lecturas en nuestra tradición cultural): *"Y... ¿qué llevas en esa cestita?"* (Pág. 18).
- Maneja con humor la ruptura de las expectativas creadas por el *hipotexto*. Introduce cambios sorprendentes en su reelaboración: *"Llevo lo mismo de siempre: unas longanizas, morcillas, unos cuantos ajos tiernos y... eso"* (Pág. 18).

[13] MENDOZA FILLOLA, A. y LÓPEZ-VALERO, A. 1997.

– Utiliza juegos verbales a partir del uso de palabras textuales del *hipotexto* cuya significación se altera en el *hipertexto:* "Blancanieves", princesa de cuento y "Blanconieve", quitamanchas.

– Las variaciones y giros afectan al lenguaje verbal y también a las situaciones y acción de los personajes: Caperucita saca de la cesta "eso", que resulta ser un martillo de feria con el que golpea al lobo. Es una broma y, al mismo tiempo, una actualización del personaje femenino: *"Eso es una cosita para mi defensa personal que no están los tiempos como para ir sola e indefensa por el bosque"* (Pág. 18).

– El efecto de la *transtextualidad*, en cuanto a la presencia manifiesta o aludida de otros referentes textuales reconocibles, también está presente en este fragmento. Así tenemos:

- la copla popular: *"Tú lo que quieres es/que me coma el tigre/que me coma el tigre/mi carne es morena..."* (Pág. 15);
- la frases hechas y coloquialismos del patrimonio infantil: *"¡Yo por aquí, tú por este 'lao' y en el mar ruge el bakalao!"* (Pág. 17).
- Alusión burlesca a términos y mensajes actuales, cuyo sentido originario está distorsionado, con evidente intencionalidad crítica: *"Blanconieve" es acrílico, respetuoso con el medio ambiente, lavable, no se nota nada y quita las manchas que es una maravilla. Michael Jackson se pega un par de pasaditas cada día. Compre "Blanconieve" y... ¡a triunfar!* (Pág. 28).

En definitiva, lo que se propone mediante esta estrategia creativa es un juego asociativo e intertextual en el que la anticipación, el reconocimiento, la identificación dentro de las variaciones, configuran un atrayente juego metaliterario que estimula un tipo de actividad lectora más activo e implicado.

Una reacción ingenua que se produce tras un buen comentario crítico de un texto, cuya lectura previa se ha disfrutado, es la observación por parte de los alumnos de que ni siquiera lejanamente, podían sospechar esa interpretación y que ella les sirve no sólo para comprenderlo desde un nuevo nivel, sino, también, para gozarlo más intensa-

mente. De este modo, revelan las carencias de su educación literaria y hacen valer la afirmación de W. Iser (1987) según la cual no percibimos en el texto más que aquellos elementos del mismo que tienen que ver con nuestras experiencias, entre ellas las lecturas y los referentes literarios.

La educación literaria significa el desarrollo del hábito lector y la educación de la recepción lectora. Implica el diseño de estrategias efectivas que aúnen, por una parte, objetivos lúdicos y motivadores y, por otra, objetivos formativos dirigidos a la comprensión de las formas específicas de la comunicación literaria.

La lectura de obras dramáticas y la aproximación hermenéutica a las mismas son instrumentos adecuados de la educación literaria. La actividad compartida de la lectura en clase intensifica la recepción y las aportaciones de la interpretación crítica les permitirán descubrir la funcionalidad concreta de elementos de la retórica literaria y reconocer relevantes componentes metaliterarios.

A modo de ejemplo, tomemos solamente el primer cuadro de la Escena segunda de *La cabeza del dragón* de Valle Inclán.

En la búsqueda del *lector implícito*, ¿qué elementos significativos cabría resaltar, tras una lectura expresiva y un comentario sintético participativo?

Nos parecen destacables:

– Léxico muy culto y de gran precisión. Sólo en la primera acotación de este primer cuadro aparecen: *vasto lar, lumbrarada de urces y tojos, ahúma el tasajo, pernil* (Pág. 33). Fuertes contrastes entre el lenguaje y la acción descrita: *el ventero, con su navaja de a tercia, pica la magra longaniza* (Pág. 33).

– Riqueza de signos escénicos:

a) Escenografía y espacio: venta clásica, lar, urces, tojos, tasajo, pote, pernil, navaja, longaniza, hueso, encrucijada (Pág. 33).

b) Luminotecnia: lumbrarada (Pág. 33).

c) Sonidos: arde, cacarea, roe (Pág. 33).
d) Personajes animales: gallina, mastín (Pág. 33).

– Acusada intencionalidad crítica con rasgos sarcásticos:

a) Contra el matrimonio:
"Bufón.– *¡Pobre señora mía!*
Ventero.– *¿Se ha casado?"* (Pág. 34)

b) Contra la falsedad de los poetas:
"Bufón.– *Un poeta acaba un soneto lleno de amorosas quejas, la mayor locura sutil y lacrimosa, y tiene a la mujer en la cama con la pierna quebrada de un palo. Aparenta una demencia en sus versos y sabe ser en la vida más cuerdo que un escribano"* (Pág. 35)

c) Contra el hambre del pueblo español:
"Bufón.– *... en España, donde nadie come, es la cosa más difícil el ser gracioso"* (Pág. 36)

d) Contra los parlamentarios y los próceres:
"Bufón.– *Sólo en el Congreso hacen allí gracia las payasadas. Sin duda porque los padres de la Patria comen en todas partes, hasta en España"* (Pág. 36)

e) Contra el derroche de la monarquía:
"Bufón.– *... vacías las arcas reales. (...) ¡Gasta mucho esa gente!"* (Pág. 36).

Este primer nivel de comentario puede extenderse de acuerdo con el interés de los lectores, estableciendo nuevas inferencias y correlaciones para enriquecer la interpretación textual.

*Como resumen y a modo de conclusión*, afirmamos el potencial didáctico de esta estrategia basada en la lectura e interpretación compartidas de los textos dramáticos como partes de un mismo proceso formativo, porque creemos que combina la motivación lectora y el desarrollo de conocimientos y competencias, elementos ambos necesarios para la educación literaria.

## BIBLIOGRAFÍA


ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática.* Castalia. Madrid, 1998.

BOBES, C. *Semiología de la obra dramática.* Taurus. Madrid, 1987.

BUTIÑÁ JIMÉNEZ, J. *Guía de Teatro Infantil y Juvenil.* Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, 1992.

FERNÁN GÓMEZ, F. *El viaje a ninguna parte.* Bibliotex. Barcelona, 1985.

FERNÁNDEZ CAMBRÍA, E. *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud. (Desde Benavente hasta Alonso de Santos).* Escuela Española. Madrid, 1987.

GALÁN, C. *"El teatro como lectura y el teatro leído". I Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil.* UNED. Madrid, 1994.

HARO TECGLEN, E. *"Epílogo para un prólogo".* En SANTOS, Alonso de J.L. *Bajarse al moro.* Ediciones Antonio Machado. Madrid, 1986.

ISER, W. *El acto de leer.* Taurus. Madrid, 1987.

KOWZAN, T. *"El signo en el teatro".* En VV. AA. *El teatro y su crisis actual.* Monte Ávila Editores. Caracas, 1969.

LAYTON, W. *¿Por qué? Trampolín del actor.* Fundamentos. Madrid, 1989.

MENDOZA FILLOLA, A. *"El proceso de recepción lectora".* En MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura.* SEDLL, ICE. Horsori. Barcelona, 1998.

MENDOZA FILLOLA, A. y LÓPEZ VALERO, A. *"Nuevos cuentos viejos". CLIJ,* n.º 90. 1997. Págs. 7-18.

MUÑOZ MOLINA, A. *"La disciplina de la imaginación".* En *I y II Simposios de actualización* científica *y pedagógica.* Asociación de Profesores de Español. Madrid, 1993.

TEJERINA LOBO, I. *Estudio de los textos teatrales para niños.* Universidad de Cantabria. 1993.

- *"Teatro y literatura infantil". CLIJ,* n.º 89. 1996. Págs. 18-29.
- *"Tradición y modernidad en el teatro infantil". CLIJ,* n.º 105. 1998. Págs. 7-17.

YOUNG TERRELL A. y VARDELL, S. *"Weaving readers theatre and nonfiction into the curriculum". The Reading Teacher,* vol. 46, n.º 5. 1993. Págs. 396-406.

# LEER PALABRAS, LEER IMÁGENES. ARTE PARA LEER

Ana Díaz-Plaja
Universidad de Barcelona

**INTRODUCCIÓN.**

1. **Leer literatura, leer ilustraciones, leer libros.**
2. **¿Qué es un libro de arte para niños?**
3. **Criterios de clasificación de los libros de arte para niños.**
4. **Cómo trabajar a partir de los libros de arte.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

## INTRODUCCIÓN

El mundo de la imagen es tradicionalmente visto como el territorio del que se debe rescatar a los niños para que pasen al "verdadero" mundo de la cultura, el de la letra impresa. Se ve con preocupación que los niños "sólo miren dibujos" cuando hojean un libro y se considera un logro de madurez el abandono de los libros ilustrados por unos libros con más texto y menos colorines y "distracciones". Se apuntaba, y se apunta aún, que las dificultades lectoras tienen su origen en la esclavitud y dependencia al mundo audiovisual, que les crea (malos) hábitos de observación y de pereza lectora.

Pero es evidente que mirar imágenes es también leer. Desde hace ya algún tiempo, se valora su papel en la formación del lector [1] y el libro ilustrado aparece como un elemento comunicativo en el que texto, tipografía, diseño e imagen se convierten en elementos signifi-

[1] COLOMER, Teresa. 1998, 1999.

cativos. A través de él, el niño interpreta y valora; aprende a captar el tono de una historia y se aproxima a diversos lenguajes icónicos y artísticos [2].

El rechazo de la imagen tal vez radique en una interpretación demasiado reductora, demasiado "literaria" de lo que es leer: casi instintivamente se entiende que leer es leer literatura, y, más específicamente, narrativa. En esta línea, el objetivo de este artículo es ver, por un lado, qué oportunidades lectoras pueden esconderse en el libro ilustrado, y por otro, qué atractivo lector pueden tener libros "no literarios", de ámbitos tan aparentemente alejados de los intereses de los niños como la Historia del Arte.

Para ello, examinaremos la cuestión en cuatro fases: primera, una observación acerca de cuáles son los materiales de lectura para los niños y adolescentes y qué lugar puede ocupar el libro de imágenes y, concretamente, el libro de arte en este contexto. Segunda, una interrogación acerca de qué es un libro de arte para niños: a través de qué discurso se introduce la educación artística y qué papel juega la ilustración en este proceso.Tercera, la más extensa, el establecimiento de unos criterios de presentación del corpus del libro artístico, que permita distinguir sus diferentes tipos, las posibilidades lectoras que ofrece y la respuesta que esperan de los niños. Como cuarta y última fase, la selección de unas propuestas de trabajo que faciliten una interacción de estos libros con la escritura y la formación interdisciplinar en el aula.

## 1. LEER LITERATURA, LEER ILUSTRACIONES, LEER LIBROS

Los libros para niños y adolescentes se suelen dividir en dos grandes grupos: *Libros de imaginación* y *Libros de conocimientos o documentales*. En el primer grupo, *Libros de imaginación,* situaríamos los tres grandes géneros literarios: poesía, narrativa y teatro. Cada uno de estos géneros empieza ya a tener entre nosotros abundantes estudios sobre su morfología, su historia, y, lo que más interesa desde un

[2] DURAN, Teresa. 2000; AA.VV. 1999.

punto de vista docente, sobre su incidencia en el lector y en el consumidor infantil. Así, la narrativa infantil actual está estudiada desde la perspectiva de la construcción del lector, de su sistema comunicativo o desde su perspectiva histórica [3]. La poesía tiene excelentes trabajos de aproximación al folclore [4] o del papel de mediador y la repercusión en el lector infantil [5]. El teatro ha sido abordado desde el punto de vista del juego dramático en el niño y de la creación literaria [6], aunque bastante menos desde el punto de vista de la construcción del espectador.

Los *libros de imaginación* constituyen el corpus principal de la lectura en primaria y secundaria, con un género indiscutido: la narrativa. Este género nutre las listas de libros recomendados, los programas de animación a la lectura y los planes lectores editoriales. Se supone que las novelas y los cuentos serán el tipo de libro que los niños elegirán como lectura voluntaria, de manera que si un niño rechaza este tipo de lectura, pensamos ya que nos encontramos ante un no lector. Pero éste es el "reduccionismo literario" del que hablábamos antes. Los entusiastas de los libros ilustrados ¿podrían formar parte de este universo de no lectores? ¿y los lectores de libros de conocimientos? [7].

El libro ilustrado puede atravesar estos tres géneros literarios y discurrir hacia los libros documentales. A través de los libros ilustrados, los niños aprenden a distinguir entre diferentes géneros; se acercan a las complejidades de la voz narrativa, distinguen entre protagonista y personajes secundarios o entre acción principal y desarrollos paralelos. En poesía, aprenden a captar las ambigüedades y sugerencias del lenguaje poético [8]. El libro ilustrado propone un tipo determinado de lectura en la que dos códigos, uno espacial –la ilustración– y otro temporal –el texto–, se yuxtaponen creando una interrelación que es algo más que una mera suma. La imagen limita la afirmación que contienen las palabras, pero, al mismo tiempo, la amplía; llena vacíos de información y, al mismo tiempo, abre el significado a nuevos códi-

[3] COLOMER, Teresa. 1998; LLUCH, Gemma. 1998; GARCÍA PADRINO, Jaime. 1992.

[4] *CERRILLO, Pedro. 2000; PELEGRÍN, Ana. 1996*

[5] PRATS, Margarida. 1994, 2000.

[6] TEJERINA, Isabel, 1994; CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime. 1998.

[7] DÍAZ-PLAJA, Ana. y PRATS, Margarida. 1999.

[8] COLOMER, Teresa. 1998. 1999.

gos gráficos y estéticos [9]. Unos nuevos significados que no siempre van dirigidos a los primeros lectores, sino que piden una madurez lectora y de conocimiento estético dirigida a lectores mayores.

Con todas estas salvedades, los *libros de imaginación* son un campo bastante acotado para el profesor que quiera informarse sobre las posibilidades lectoras y educativas en este terreno. En cambio, en los *libros de conocimientos* estamos en una especie de cajón de sastre que no acaba de estar ni definido ni acotado. Exceptuando los excelentes trabajos de M. Baró, abordados desde el punto de vista de la búsqueda de documentación, los libros de conocimientos constituyen una especie de tierra de nadie y de tierra de todos [10]. Por varias razones:

a) Al no formar parte de los tres géneros mayores (poesía, narrativa, teatro), quedan orillados cuando se trabaja desde el punto de vista genérico y, aún más, cuando se habla de literatura infantil. Como máximo adquieren el estatus de "libros infantiles"

b) Por esta razón no hay una buena clasificación del corpus que divida el libro de conocimientos o documental en géneros o clases. Al respecto quedan muchos interrogantes abiertos: ¿una biografía es un género "documental"? ¿y una enciclopedia? ¿qué es exactamente un imaginario?

c) Al pertenecer a diversas áreas de conocimiento (sociales, naturales, matemáticas, etc.) no se ha encontrado el punto preciso de análisis del tipo de discurso, de género o de texto que vehicula los contenidos y la ilustración que, precisamente, los definen como libros para niños.

Como puede verse, un montón de interrogantes de los que pretendemos rescatar un ámbito concreto, el de los libros dedicados al mundo del arte. Porque, curiosamente, en un momento en que la educación humanística parece retroceder de los planes de estudio, el mercado editorial ofrece alternativas para acercar a los niños a la Historia del Arte de una manera ágil y bonita: libros que enseñan a mirar, que les aproximan a una figura o a un movimiento que, de otra manera, se-

[9] SIPE, Lawrence R. 1998; NODELMAN, Perry. 1999.

[10] BARÓ, Mónica. 1996. 2000.

ría difícil que conocieran. Es una oportunidad de acercarles a este otro mundo de imágenes, de convertirlos en auténticos lectores de imágenes. Una oportunidad de ampliar su mundo visual y de ofrecerles otro tipo de lectura [11].

## 2. ¿QUÉ ES UN LIBRO DE ARTE PARA NIÑOS?

### 2.1. Arte e ilustración

Para centrar el tema del arte referido a los niños hay que empezar delimitando los terrenos. ¿A través de qué caminos los niños abordan, conocen o se aproximan a una educación estética? ¿Es el museo el único referente de su educación estética? ¿Cómo deslindamos lo que constituye elemento fundamental de su educación artística de lo que sería simple entretenimiento o, más aún, antieducación? Empecemos, pues, a acotar términos.

Entendemos por arte el conjunto de manifestaciones plásticas (pintura, dibujo, escultura, arquitectura.) que constituyen obras "exentas", es decir, en principio, libres de cualquier apoyo textual. La Torre de Pisa, la Mona Lisa o Las Meninas se erigen como "monumentos " autónomos sin la sujección de un texto. Pero, paradójicamente, la Historia del Arte, por lo menos hasta el siglo XIX, es temática: ilustra la Historia Sagrada, la Mitología o la Historia, etc. *"La rendición de Breda"*, *"La balsa de la medusa"* o la *"Adoración de los Reyes"* pueden verse como una "ilustración" de una narración paralela que pertenecería, respectivamente, al discurso histórico, mitológico o religioso. Es más, el desconocimiento de este referente supone muchas veces una dificultad adicional en niños y adolescentes para leer o interpretar ese cuadro.

Aun así, entendemos por ilustración un conjunto de imágenes (dibujos, óleo, acuarelas, lápiz), etc., secuenciadas para formar, para acompañar o para ser el contrapunto de un texto dado. Hay, pues, una cierta idea de subordinación en la ilustración, que no se considera a la altura del arte, sino, a lo sumo, un "arte aplicado".

---

[11] VENTALLÓ, M.ª Eulàlia. *"Los libros de arte para niños y niñas"*. 2000.

Dentro del campo de lo que llamamos "libro de arte" para niños hay otra frecuente confusión: hay que distinguir entre el "libro de práctica de arte" y los libros de temática artística. En el primer caso, se trata de libros para aprender a pintar, a dibujar, a hacer acuarelas, macramé o esculturas de "papier maché". Este sector de libros es, para muchos, la relación privilegiada entre el niño y el arte, porque, como indica T. Duran, la relación arte-niños se construye sobre una idea "manual" y no intelectual: el niño como alguien que construye objetos artísticos, pero, en cambio, que no es capaz de contemplarlos ni de valorarlos. Aquí vamos a tratar el libro infantil de temática artística, es decir, que trata de algún aspecto de la historia del arte a través de un lenguaje textual y visual adecuado a lectores infantiles.

## 2.2. Los ilustradores, el arte y la literatura infantil: ¿Hijos de un dios menor?

El principio de la educación estética de los niños está vehiculado, en parte, por el libro ilustrado. En los últimos años, este tipo de obra ha experimentado un auge extraordinario en cantidad y calidad y ofrece a los niños abundantes modelos para adentrarse en el mundo de la lectura de la imagen y para la aproximación al mundo del arte por la calidad del lenguaje gráfico, la conjunción de texto, diseño e ilustraciones. Nos estamos refiriendo al álbum como libro de lujo, como plasmación de una propuesta comunicativa de lenguaje visual y estético [12].

Sin embargo, para muchos observadores y estudiosos, el libro ilustrado supone un "hijo de un dios menor", que sólo podría redimirse para el gran arte por tres vías:

a) Libros ilustrados por artistas de renombre que deciden aportar sus ilustraciones para un texto dirigido a niños. Éste sería el caso de, por ejemplo, el *Pinocho* de la Premio Andersen Christine Nöslinger ilustrado por Antonio Saura, en una interesante recreación de la figura de Pinocho muy en la estética de este pintor **(ilustración 1)**.

[12] DURAN, Teresa. *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado.* 2000.

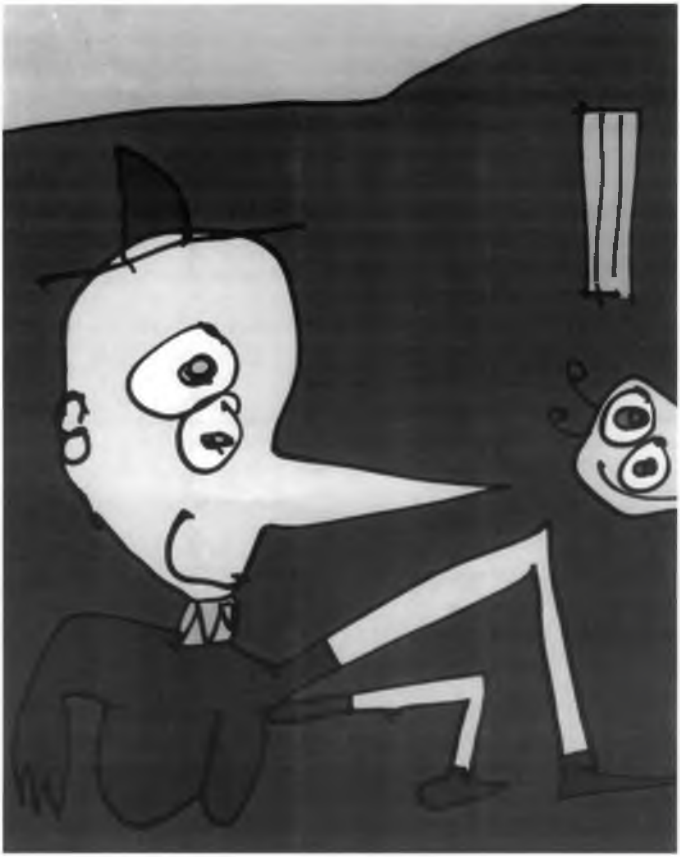


**Ilustración 1**

b) Libros ilustrados por un artista que, sea porque el paso de los años le ha llevado a un reconocimiento por parte de la crítica, sea por su actividad paralela en el campo de la pintura, toma una especie de "garantía de calidad" que los hacen destacar en el mundo de la ilustración y acercarse al mundo del arte. Un ejemplo muy claro sería el de Arthur Rackham, cuyas ilustraciones de Alicia o de los cuentos tradicionales son consideradas "artísticas".

c) Pero hay un tercer enfoque, formado por el trabajo de muchos ilustradores, que combinan las exigencias de comunicación con el de las líneas artísticas que constituyen su lenguaje expresivo propio. Los ilustradores, formados en líneas estéticas, fieles al lenguaje artístico de su tiempo, dan su interpretación determinada de un texto y de un diseño particular [13].

Quedaría por interpretar otro conjunto de alimentos iconográficos que deberían tener una consideración especial en los estudios sobre cultura infantil: las imágenes vehiculadas por los dibujos animados, cine, televisión o CDs. Este es un campo desestimado por los estudiosos del fenómeno, que se ocupan mucho más por los aspectos morales y éticos que por el estudio estético y comunicativo de la cultura visual consumida masivamente por los niños y adolescentes. Pero éste es un tema que habría que desarrollar en otro lugar.

## 3. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE LOS LIBROS DE ARTE PARA NIÑOS

### 3.1. Creación de un corpus. Criterios de clasificación

La riqueza y complejidad de las diferentes aproximaciones obliga a buscar un marco teórico y metodológico que nos ayude a situar los diferentes tipos de libros de arte para niños, unos productos que parten de la obra y la recorren o atraviesan en diferentes direcciones, buscando diferentes lenguajes y planteando al lector diferentes problemas de reconstrucción del texto y al mediador, diferentes retos de aproximación.

Para construir este esquema nos vamos a basar en modelos teóricos bien conocidos:

a) El concepto de transtextualidad; es decir, la relación que se establece entre un texto "a" y un texto "b" con diferentes objetivos comunicativos y tomando diferentes formas expresivas. Genette nos habla de cinco posibles manifestaciones de transtextualidad: metatextualidad, architextualidad, hipertextualidad, intertextualidad y paratextualidad. Basaremos nuestro análisis en las cuatro primeras [14].

---

[13] RIFÀ, Fina. *"Imatges de qualitat: relació amb l'art"*. 1995.
[14] GENETTE, Gerard. *Palimpsestos*. 1989.

b) Las tipologías textuales; es decir, una clasificación de cada texto según su objetivo cognitivo, su organización y sus estructuras lingüísticas. Adam propone la división entre textos narrativos, descriptivos, argumentativos, explicativos, directivos, predictivos, retóricos y dialogales, aunque en posteriores reelaboraciones reduce considerablemente el número a los cinco primeros [15].

c) La búsqueda de la respuesta del lector; es decir, la clase de relación que texto e ilustración pretende encontrar en el lector: complicidad, juego, identificación...

A continuación, presentamos un esquema de clasificación de los libros de arte para niños a partir de los puntos "genettianos" convenientemente apuntalados con ejemplos. Los campos de observación serán el texto y la ilustración y las interacciones que crean entre ellos para lograr la respuesta apetecida en el lector. El texto puede consistir en palabras aisladas o una historia completa. La ilustración puede utilizar la fotografía o reproducción fidedigna de la obra artística o bien la recreación por parte del ilustrador, con el acento que desee darle.

Comenzaremos por dos procedimientos de tipo explícito, es decir, que parten del deseo por parte del autor de dar a conocer la o las obras de arte sobre las que basa su texto.

### *a) METATEXTUALIDAD*

Genette plantea la metatextualidad como la relación entre un texto "a" y uno "b" en la que el "b" pretende ser una explicación acerca de la esencia o la razón de ser de "a". Como ejemplo, podríamos poner el comentario, la glosa, la crítica o la disertación: por ejemplo, un comentario de texto sobre un poema sería un ejemplo claro de metatextualidad.

En el caso de los libros de arte para niños, agruparemos aquí todos los libros que pretenda explicar, interpretar o acercar a los lectores un elemento artístico. Puede ser el lenguaje del arte en general, un movimiento artístico o un pintor. Para ello se utilizan dos posibles tipos textuales:

[15] ADAM, Jean Michel. 1985. 1992.

*a1. Explicativo-descriptivo:* Suele ser el libro más fácilmente clasificable como "de conocimientos" o "documental". El texto es expositivo, presentando cuestiones y explicando la razón de ser de las cosas. Frecuentemente se utiliza la segunda persona del singular en una clara apelación al lector, cuya participación se busca para completar el texto. Se busca la interacción, muchas veces planteada en forma de juego, de pregunta o de manipulación de acetatos que superponen imágenes. *Mi primer libro de pintura* **(ilustración 2)** o *Retratos* serían dos ejemplos claros de esta aproximación.

**Ilustración 2**

*a2. Narrativo-descriptivo:* Agruparemos aquí libros cuyo objetivo es presentar a los lectores un movimiento artístico, un artista o una ciudad monumental a través del recorrido de un personaje –generalmente un niño– que guiará al lector por el aprendizaje. Así, este protagonista –que puede ser actual o contemporáneo al pintor– es externo a la obra y permite al lector proyectarse en él. El texto se organiza como una narración; a lo largo del relato el protagonista irá viviendo sus descubrimientos –y, en consecuencia, el lector irá dosificando sus informaciones–. Éste sería el ejemplo de *El jardín de Linnea,* una aproximación a la obra de Monet a través de la historia de una niña que acude a Giverny a conocer la vida y la obra de este pintor.

A veces, esta narración utiliza el género del diario personal, muy adecuado porque el niño puede combinar los hechos que vive con las reflexiones que le suscitan los objetos artísticos. El lenguaje visual va a tono con esta pretensión: además de ilustraciones de los momentos clave de la narración, están los dibujos detallados de los elementos a presentar (cuadros, edificios, detalles) Este sería el caso de *Eugenia en Venecia* **(ilustración 3)**, el diario de un viaje realizado por Eugenia con su padre a la ciudad de los canales. O *Charlotte a Giverny*, el diario de una niña americana de finales del siglo XIX que sirve para explicar la instalación de un grupo de pintores norteamericanos en torno a Monet.

**Ilustración 3**

### *b) HIPERTEXTUALIDAD*

Entendemos por hipertextualidad la relación entre un texto "a", o *hipotexto*, y un texto "b", o *hipertexto,* a partir de diversos procedimientos de transformación y creación. Son géneros hipertextuales la parodia, la imitación, o la recreación de un texto preexistente. En el caso de los libros de arte, partimos de un "texto" –un museo, un cuadro, un pintor, un movimiento– para crear un libro, generalmente de tipo narrativo, a partir del tema, de algún personaje o del entorno.

Presentamos, a continuación, diferentes tipos de hipotexto y estudiaremos, después, la relación que establecen con sus hipertextos:

*b1. Cuadro.* A partir de los personajes de un cuadro –que pueden convertirse en narradores– se crea un relato sobre la génesis de ese lienzo o sobre posibles historias paralelas. La ilustración imita o rinde homenaje al estilo del pintor. Así, en el libro *La princesa y el pintor* **(ilustración 4)**, vemos la vida diaria de la Infanta Margarita, que comprende diversos actos protocolarios en palacio, que incluyen, al final, el ir a posar para el cuadro *"Las Meninas"* de Velázquez. De tema muy similar es *La infanta quiere buñuelos*, o *Verdadera historia del perro Salomón* **(ilustración 5)**, textos en los que Asun Balzola y Miguel Ángel Fernández Pacheco recrean, respectivamente, el estilo de Velázquez. Cambiando de pintor y de época, *Camille y los girasoles* **(ilustración 6)** nos permite conocer parte del entorno de la vida de Van Gogh en su etapa de Provenza través de la historia de un muchachito, Camille, hijo de uno de los modelos de este pintor. O *Degas y la pequeña bailarina*, sobre uno de los temas predilectos de este pintor.

**Ilustración 4**

# Verdadera historia del perro Salomón

*Miguel Fernández-Pacheco / Javier Serrano*

*PREMIO INTERNACIONAL DE ILUSTRACIÓN DE LA FUNDACIÓN SANTA MARÍA. 1999*

sm

**Ilustración 5**

Vincent le preguntó al padre de Camille si le agradaría que le hiciera un retrato, vestido con su mejor uniforme de color azul.

—Debes quedarte muy quieto –dijo Vincent. Camille lo observaba todo. Le encantaban los colores brillantes que usaba Vincent y el olor intenso de la pintura.

**Ilustración 6**

*b.2. Pintor.* En otras ocasiones es la vida del propio artista la que suministra los datos narrativos para construir una historia que nos permita conocer el conjunto de su obra y su significación en la Historia del Arte. No se trata de una biografía sistematizada, sino el uso de algunos de sus datos para fantasear sobre el personaje y acercarse a su producción artística. Así, *El día que Pigasso conoció a Muutisse* presenta la posible polémica entre estos dos genios del arte contemporáneo y la convivencia final de sus dos estilos a través de

una historia de peleas entre estos dos personajes, que viven en dos casitas contiguas y se atacan a base de provocarse con sus pinturas. Parecido procedimiento el de *Vincent, con amor* o *Por el amor de Auguste*. Las ilustraciones, en una línea más expresiva que documental, recrean con humor en un caso y ternura en el otro, los estilos y las obras de los artistas. En otra línea muy distinta –sin ilustraciones y con mayor protagonismo del texto– estaría el relato *Dos años con Leonardo*, en el que un supuesto hermano de Leonardo da Vinci asiste a su prodigiosa vida, a la creación de sus principales obras y a su faceta como inventor de ingenios. Un caso similar en literatura de adultos lo encontraríamos en el exitoso *La joven de la perla*, de Tracy Chevalier.

*b.3. Movimientos*. En otros casos, el hipotexto elegido para desarrollar en hipertexto no es un cuadro ni un artista concreto, sino todo un movimiento artístico. A partir de ellos, se construye una historia de intriga o humor que tiene como objetivo conocer las principales directrices estéticas de una manera indirecta. Un ejemplo sería la serie *Els casos d'en Fricandó*, donde un detective investiga un supuesto enigma. Las ilustraciones de A. Ballester contribuyen a la creación del trasfondo estético del movimiento.

*b.4. Un museo*. Otras veces se intenta partir de un conjunto de cuadros que pueden responder o no a un museo real. La creación del relato reside en conjugar la presencia e interacción de un personaje protagonista con la pintura. En *El museo de Carlota*, una niña entra y sale de los cuadros; habla con los personajes, los increpa, relaciona escenarios y sale airosa o mal parada de sus contactos con las "realidades" representadas por la pintura. Otras veces son los personajes los que saliendo de los cuadros y campando por sus respetos en las salas vacías construyen una pequeña narración. Éste sería el caso de *La noche de los perros* **(ilustración 7)**, en que varios perros de diversos cuadros cobran vida y pasean por el museo cuando éste ha cerrado las puertas.

El petit gos pelut va satar cap al terra lladrant
i lladrant

**Ilustración 7**

Más complicado es el caso de un museo dedicado a un pintor no figurativo, como es el caso del libro *Bon dia, senyor Tàpies*. Sin embargo, se resuelve a partir de la visita de una niña a la Fundación dedicada a este artista en Barcelona y sus interrogaciones a los cuadros que ve expuestos.

**Hipertextualidad: algunos procedimientos constructivos y de tratamiento del tema.**

Para construir estos hipertextos, los autores se valen de diferentes procedimientos constructivos que muestran de qué manera se ha desarrollado el hipertexto con respecto al hipotexto [16].

*Travestimiento.* Llamaremos travestimiento a la utilización de animales humanizados para presentar a los personajes. Así, en *Por el amor de Auguste* o *Vincent, con amor*, Renoir y Van Gogh "son" un osito de felpa; en *El día que Pigasso conoció a Muutisse* **(ilustración 8)**, los dos artistas aparecen "travestidos" en cerdo (Pigasso/Picasso) y buey (Matisse/Muutise). Esta utilización del animal humanizado supone un acercamiento a primeros lectores, ya que aseguran la identificación afectiva o humorística y, al mismo tiempo, el distanciamiento necesario [17].

**Ilustración 8**

*Amplificación*: a partir del tema de un cuadro –que es siempre una situación, una escena, una "secuencia" determinada de una histo-

[16] DÍAZ-PLAJA, Ana. *"Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys"*. 2002.

[17] COLOMER, Teresa. *La formació del lector literari*. 1998.

ria real o posible– el autor desarrolla un argumento que lo complete Así, *El niño de las pulgas,* protagonista de un cuadro de Murillo, deviene un ser con historia propia, la historia de un pilluelo de calle recogido por el pintor para el servicio de su casa y, al mismo tiempo, para servirle como modelo.

*Reducción:* Es el procedimiento contrario al anterior: la selección de un elemento y la condensación de significado de todo el cuadro en una sola palabra. Es un procedimiento extraordinariamente evocativo y, al mismo tiempo, muy lírico. *Pequeño museo*, o el delicioso *Abecedari pictòric amb els quadres del Museu de Montserrat* son excelentes ejemplos de este procedimiento.

Revisaremos, por último, la manera de tratar el tema desde el punto de vista de la relación con la realidad, la verosimilitud y el tiempo cronológico. Las aproximaciones al tema se suelen presentar desde dos ángulos:

– *Desde la realidad histórica:* independientemente del grado de documentación y de fidelidad a la realidad histórica –que puede ser total o parcial–, en varios de los ejemplos mencionados se mantiene el texto y la ambientación en la época del cuadro al que se hace referencia, como por ejemplo, *La princesa y el pintor* o *El niño de las pulgas.*

– *Desde la realidad actual:* Un personaje de la actualidad se relaciona con el momento histórico en que se desarrolla la escena del cuadro o la época del pintor. Desde este punto de vista, este personaje actual –tal como hemos dicho antes, un niño/a– puede relacionarse como observador –*Antón y los dragones* **(ilustración 9)**– o bien trasladándose a través del tiempo y del espacio; es decir, utilizando un enfoque fantástico. *El museo de Carlota* sería un buen ejemplo de este procedimiento.

**Ilustración 9**

– *Fantasía*: Efectivamente, la narración puede conducirse por los parámetros fantásticos, como hemos visto, desafiando espacio o tiempo. Otra posibilidad es construir la narración partiendo la convención de la unión del mundo "real" y el "irreal", rompiendo así los límites entre representación estática (la escena que aparece en un cuadro "irreal") y la vida dinámica exterior ("real"). La entrada y salida de los cuadros –como en *La rosa púrpura del Cairo,* donde los personajes

entran y salen de la pantalla– es un recurso para entrelazar las vidas, crear elementos sorpresivos y de intriga.

Otro recurso de la incursión de lo fantástico es la utilización de animales humanizados que actúan como personajes reales, tal como hemos visto más arriba.

### *c) INTERTEXTUALIDAD*

Presentamos aquí las dos categorías genettianas que suponen una relación implícita entre texto y lector. Si en los dos casos anteriores (metatextualidad e hipertextualidad) había una idea clara y voluntariedad de acercar a los lectores al mundo del arte, en este caso, se les supone que ya lo conocen y se pide, en consecuencia, su complicidad.

Esta complicidad, basada en la experiencia estética y cultural del lector, presupone un lector seleccionado, un lector ideal, [18] que, si bien puede contarse entre lectores infantiles y juveniles, amplía el arco de receptores a cualquier edad.

Por *intertextualidad* entiende Genette el uso de alguna referencia concreta de una obra anterior en una obra nueva. No se trata, como en el caso de la hipertextualidad, de transformaciones a partir de una obra anterior, sino de "traslaciones" en forma de cita, homenaje, referencia, etc., que apela al lector que las conoce y deja indiferente al resto. Estas citas pueden hacerse en forma de pequeños homenajes visuales [*El viaje de Anno*, de Mitsumasa Anno **(ilustración 10)**; *Cambios* de Anthony Browne **(ilustración 11)**], contribuciones a la creación de una atmósfera (*Pequeña historia de Salvador Dalí;* casi toda la obra de Hergé); claves de narrador dual o mensajes cifrados [*El guardián del olvido,* de J.M. Gisbert, ilustrado por Alfonso Ruano **(ilustración 12)**]

Incluso se puede hacer sin imágenes, como en el famoso pasaje de *Manolito Gafotas*. El protagonista va al Museo del Prado con toda su clase y el narrador, Manolito, nos describe Las Meninas pensándose que se trata de otro cuadro, mero telón de fondo de una acción mucho más emocionante que sucede en la sala del museo donde están robando a la "sita" Asunción. El lector avezado reconoce, en la disparatada descripción, el cuadro de Velázquez.

[18] MENDOZA, 2000, 2001

**Ilustración 10.** M. Anno, *El viatge d'Anno (I)*

**Ilustración 11.** Anthony Browne. *Cambios.*

**Ilustración 12.** Joan Manuel Gisbert. Il. Alfonso Ruano. *El guardián del olvido.* SM. 1990

### *d) ARCHITEXTUALIDAD*

Genette define la architextualidad como "relación muda" entre un texto –o grupo de textos– "a" y un texto "b", que, sin referencias explícitas, recrea o rinde homenaje al texto o los texto de "a". Es, en realidad, una relación de género o de estilo. Hay que decir que los libros "architextuales" pueden escaparse de la clasificación de libros de conocimientos o documentales y abrazar los géneros "de imaginación". Son libros de poesía, narrativa, etc., que utilizan un referente artístico en su ilustración que se alinea en algún estilo, escuela o pintor. A menudo son homenajes mudos del ilustrador hacia un pintor o movimiento. Así, como nos recuerda T. Duran, se puede apreciar los rastros de la Historia del Arte en muchos de nuestros ilustradores actuales: *"Nou ús del puntillisme en Iela Mari, una excelellent formulació de l'art concret en les abstraccions de Leo Lionni; reformulacions de l'art naïf en l'obra de Fernando Krahn i Luis de Horna; procediments de gravat tradicional en 'El Buscón', de Irene Bordoy; un surrealisme latent en l'obra d'Alfonso Ruano; l'hiperrealisme es fa evident en l'obra d'Alberto Urdiales o de Roberto Innocenti; l'expressionisme s'aguditza en Ralph Steadmann o en Joma; el fauvisme deixa el seu colors a Jesús Gabán (...)"* [19].

Normalmente se actúa por un deseo del ilustrador o porque el tema lo requiere. Así, podemos poner ejemplo de libros concretos el homenaje implícito a Klee en *El pequeño rey de las flores*, de K. Pakévska; las referencias a Léger o Picasso en *Cosme menjamots*, de Núria Carol, con ilustraciones de I. Ferrer. El lector se beneficia y se familiariza de las escuelas artísticas y tendencias estéticas. Pero se le pide una respuesta que no siempre puede dar. Es un planteamiento interesante porque presupone la existencia de más de un lector modelo: aquel que reconoce la relación implícita que se ha establecido entre las ilustraciones y las obras de arte de referencia, y aquel que no las reconoce pero puede leer y disfrutar la imagen como una nueva propuesta estética diferente y enriquecedora.

[19] DURAN, Teresa. *Literatura en colors*. 1989. Pág. 23.

## 4. CÓMO TRABAJAR A PARTIR DE LOS LIBROS DE ARTE

Para terminar este recorrido por el mundo del libro ilustrado y *por el libro de arte, proponemos aquí unos posibles usos del libro de* arte destinado a niños en el aula. A través de estos materiales se pueden realizar talleres de creación o, simplemente, detenerse en una explotación de la lectura que ayude a los niños a relacionar texto e imagen y a implicarlos en el mundo visual y cultural que les rodea.

Para ello, proponemos dos itinerarios: el primero, basado en la lectura y el segundo, en la escritura. Casi a modo de recetas, lanzamos unas sugerencias de trabajo que pueden ser desarrolladas a partir de los materiales disponibles y de la iniciativa de cada profesor o de los propios niños. Como primera providencia, sugerimos incluir en la biblioteca de centro o de aula, libros de estas características, que no suelen poblar los estantes de las aulas.

*1) Leer y mirar*

- Proponer lecturas (individuales, en grupo) sobre libros de presentación de pintores que se amplíen con libros de arte "para mayores". Completar la información sobre el pintor, o la época, que pueden encontrar en libros de arte o en espléndidas páginas web de los museos.
- Aprender a observar el trabajo de ilustradores de los libros de la biblioteca de aula, o de centro, aprendiendo a observar técnicas, trazos, uso de color, composición, etc.
- Realizar juegos de equipo en que puedan agrupar las ilustraciones por gamas de colores, por tratamientos de tema, por adscripción a un estilo.
- Aparejar ilustradores con pintores, respondiendo al estilo, la temática, el uso del color, la técnica. Se sugiere trabajar con revistas o material de internet.
- "Ilustrar" *textos (una novela, un poema,* etc.) *por ellos con* imágenes de la Historia del Arte.

*2) Mirar y escribir*

El segundo itinerario va enfocado a actividades de producción de textos, es decir, a creación en una línea de elaboración de trabajos artístico-literarios. El método que proponemos se basa en la explotación de un referente artístico a partir de los ejes de transtextualidad que hemos visto más arriba. Para ello, necesitaremos siempre tener el *referente de un "texto a" –un cuadro, un artista, un movimiento, un* museo– que cada alumno habrá elegido previamente.

La producción del texto se puede basar en:

- *Metatextualidad:* inventar una manera de explicar un cuadro a diferentes receptores; proponer juegos a partir de un cuadro, etc.
- *Hipertextualidad:* observar diferentes procedimientos de composición que hemos visto más arriba: aplicar un elemento fantástico en la escena descrita en un cuadro; desarrollar la vida de un personaje secundario; imaginar la escena que ocurre en un grabado o pintura; crear un diálogo entre los personajes; etc.
- *Intertextualidad:* realizar collages con diferentes ilustraciones o situar, mediante el mismo procedimiento, un elemento artístico en alguna ilustración.

# BIBLIOGRAFÍA

## Obras citadas


*Abecedari pictòric amb els quadres del Museu de Montserrat.* Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona, 2001.

ANNO, Mitsumasa. *El viaje de Anno (I).* Juventud. Barcelona, 1979.

ANNO, Mitsumasa. *El viaje de Anno (II).* Juventud. Barcelona, 1981.

ANHOLT, Laurence. *Camille y los girasoles.* Serres. Barcelona, 1994.

ANHOLT, Laurence. *Degas y la pequeña bailarina.* Serres. Barcelona, 1996.

BALZOLA, Asun. *La infantita quiere buñuelos.* SM. Madrid, 2001.

BALZOLA, Asun. *El niño de las pulgas.* SM. Madrid, 2001.

BJÖRK, Christina; il. ERIKSSON, Inga-Karin. *Eugènia a Venècia.* Serres. Barcelona, 2000.

BJÖRK, Christina; il. ANDERSON, Lena. *Linnea en el jardín de Monet.* Serres. Barcelona, 1996.

BROWNE, Anthony. *Cambios.* F.C.E. México, 1993.

CAROL, Núria; il. FERRER, Isidre. *En Cosme i el monstre menjamots.* Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona, 1999.

CHEVALIER, Tracy. *La joven de la perla.* Alfaguara. Madrid, 2001.

COMELLA, M.ª Àngels; KIRILOVA Romi y SEIX, Mercè. *Bon dia, senyor Tàpies.* Serres. Barcelona, 2001.

DELAFOSSE, Claude; il. ROSS, Tony. *Paisajes*. SM. Madrid, 1994.

FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel. *Dos años con Leonardo*. Edebé. Barcelona, 1999.

FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel; il. SERRANO, Javier. *Verdadera historia del perro Salomón*. SM. Madrid, 2000.

FORNÉS, Eduard; il. BAYÉS, Pilarin. *Pequeña historia de Dalí*. Mediterrània. Barcelona, 1999.

GINESTA, Montse; il. BALLESTER, Arnal. *Dues taques*. Destino. Barcelona, 1993.

GISBERT, Joan Manuel; il. RUANO, Alfonso. *El guardián del olvido*. SM. Madrid, 1990.

GISBERT, Joan Manuel; il. URDIALES, Alberto. *El parque del arte*. SM. Madrid, 1992.

HERGÉ. *El museo imaginario de Tintín*. Editorial Juventud. Barcelona, 1982.

HOLM, Annika; il. HALD, Fibben. *Anton y los dragones*. Serres. Barcelona, 2001.

HOOPER, Meredith; il. CURLESS, Allan y BURGESS, Mark. *La gran noche de los perros*. Serres. Barcelona, 2000.

JOHNSON, Jane. *La princesa y el pintor*. Serres. Barcelona, 1995.

LADEN, Nina. *El día que Pigasso conoció a Muutisse*. Serres. Barcelona, 1999.

LINDO, Elvira. *Manolito Gafotas*. Alfaguara. Madrid, 1999. (20.ª impr.).

MACFAIL KNIGHT, Joan; il. De SWEET, Melissa. *La Charlotte a Giverny*. Serres. Barcelona, 2001.

MARTÍ I POL, Miquel; il. SOLÉ, Carme. *Bon profit!*. Barcanova. Barcelona, 1999.

MAYHEW, Mickey. *El museo de Carlota*. Serres. Barcelona, 199?.

MICKLETHWAIT, Lucy. *Descubre el mundo de la pintura*. Molino. Barcelona, 1999.

NORTHEAST, Brenda V. *Vincent con amor*. Serres. Barcelona, 2000.

NORTHEAST, Brenda V. *Por el amor de Auguste*. Serres. Barcelona, 2000.

NÖSTLINGER, Christine; il. SAURA, Antonio. *Las aventuras de Pinocho*. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores. Madrid, 1995.

PAKOVSKÁ, Kveta. *El pequeño rey de las flores*. Kókinos. Madrid, 1993.

RICHÉ, Pierre; il. ALEXANDRE-BIDON, Danièle. *La vie des enfants au Moyen-Age*. Editions du Sorbier. Paris, 1994.

SAUX, Alain Le y SOLOTAREF, Grégoire. *Pequeño museo*. Corimbo. Barcelona, 2000.

**Bibliografía**

ADAM, Jean Michel. *"Quel types de textes?"*. *Le français dans le monde*, n.º 192, avril. 1985.

ADAM, J.M. *Elements de linguistique textuelle*. Nathan. Paris, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós. Madrid, 1993.

AA.VV. *"La ilustración a debate: IV Simposio de Salamanca sobre libro ilustrado"*. *CLIJ*, n.º 102, febrero. 1998.

AA.VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro. Caracas, 1999.

BARÓ, Mónica. *"Libros de conocimientos: evolucionar o morir"*. *CLIJ*, n.º 83. 1996.

BARÓ, Mónica. *"Libros de conocimientos para el fin del milenio"*. *CLIJ*, n.º 127. 2000.

CERRILLO, Pedro C. *Adivinanzas populares españolas. Estudio y Antología.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2000.

CERRILLO, Pedro, y GARCÍA PADRINO, Jaime (eds.) (1998). *Teatro infantil y dramatización escolar.* Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1996.

COLOMER, Teresa. *La formació del lector literari.* Barcanova. Barcelona, 1998.

COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Síntesis. Madrid, 1999.

COLOMER, Teresa. *"Text, imatge, il.lustració". CLIJ,* n.º 130, sep. 2000.

DÍAZ-PLAJA, Ana, y PRATS, Margarida. *"Literatura infantil y juvenil".* En MENDOZA, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura.* SEDLL/ICE/HORSORI. Barcelona, 1998.

DÍAZ-PLAJA, Ana, y PRATS, Margarida. *"La literatura infantil y juvenil como material impreso en primaria". Educación y biblioteca,* n.º 98. 1999.

DÍAZ-PLAJA, Ana. *"Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys".* COLOMER, T. (ed.). *Un segle de literatura infantil i juvenil catalana.* ICE de la UAB. Barcelona, 2002.

DOONAN, Jane. *"The modern picture book".* En HUNT, P. *International companion encyclopedia of Children's literature.* Routledge. London & New York, 1996.

DURAN, Teresa. *"Veure i mirar. Anàlisi de la il.lustració". Faristol,* n.º 0, julio. 1985.

DURAN, Teresa. *Literatura en colors.* Fundació Caixa de Pensions. 1989.

DURAN, Teresa. *"Una història interminable". Vela major,* n.º 8, noviembre. 1999.

DURAN, Teresa. *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 2000.

GARCÍA PADRINO, Jaime. *Libros y literatura para niños en la España contemporánea.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1992.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* Taurus. Madrid, 1989.

HENDRICKSON, Linnea. *"Lessons fort Linnea: Linnea in Monet's garden as a prototype of radical change in informationals books for children. Children's literature in education",* n. 1999.

KIEFER, Barbara. *"Los libros álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero".* En PAZ, María Fernanda (coord.). *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños.* Banco del Libro. Caracas, 1999.

LLUCH, Gemma. *El lector model en la narrativa per a infants i joves.* Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions. Bellaterra, 1998.

MENDOZA, Antonio (coord.). *Lecturas de museo.* Universidad de Santiago de Compostela. Universidad de Barcelona. 2000.

MENDOZA, Antonio. *El intertexto lector.* Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

MILIÁN, Marta. *"Bibliografia sobre l'art per a nens". Faristol,* n.º 20. Març. 1995.

MOEBIUS, William. *"Introducción a los códigos del libro álbum".* En PAZ, Fernanda (coord.) *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños.* Banco del Libro. Caracas, 1999.

NIKOLAJEVA, Maria, y SCOTT, Carole. *"The dynamics of picturebook communication". Children's literature in education,* vol. 31, n.º 4. 2000.

NODELMAN, Perry. *"Cómo funcionan los libros álbum".* En PAZ, María Fernanda (coord.). *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños.* Banco del Libro. Caracas, 1999.

PELEGRÍN, Ana. *La flor de la maravilla*. Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1996.

PRATS, Margarida. *"Notes sobre la poesia per a infants"*. A *Temps d'educació*, n.º 12. Segon semestre. 1994.

PRATS, Margarida. *"El patrimoni rimat a les portes del nou mil'leni"*. *Faristol*, n.º 37. 2000.

PRAZ, Mario. *Mnemosyne*. Taurus. Madrid, 1979.

RIFÀ, Fina. *"Imatges de qualitat: relació amb l'art"*. *Faristol*, n.º 20. Març 1995.

SIPE, Lawrence R. *"How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships"*. *Children's literature in education*, vol. 29, n. 2. 1998.

TEJERINA, Isabel. *Dramatización y teatro infantil*. Siglo XXI. Madrid, 1994.

VENTALLÓ, María Eulàlia. *"Los libros de arte para niños y niñas"*. En *La Vanguardia*, viernes 9 de junio. 2000.

ZAPARAÍN, Fernando. *"Tintín, atajos en el espacio y en el tiempo"* *CLIJ*, n.º 136, marzo. 2001.

# LOS MATERIALES PARA LA LECTURA EN EL AULA

Jaime García Padrino
Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN.

1. **Las posibilidades instructivas en las lecturas escolares.**
2. **Las posibilidades informativas en las lecturas escolares.**
3. **Las posibilidades recreativas de los libros de lecturas.**
4. **Las posibilidades literarias en las lecturas escolares.**
   - **La literatura infantil y la lectura escolar.**

LECTURAS RECOMENDADAS.

## INTRODUCCIÓN

Pocas actividades del aprendizaje humano han recibido y reciben tanta atención en la sociedad actual como las correspondientes al dominio y perfeccionamiento de las habilidades lectoescribanas, es decir, de la lectura y la escritura.

Reflejo de esa importante atención social hacia la lectura es la amplísima bibliografía, prácticamente inabarcable, a la que cualquier interesado por estos temas, sea cual sea su grado de especialización o su punto de vista, puede acceder en la actualidad. Entre tan diversas fuentes bibliográficas, he tomado unas palabras de Alberto Manguel, quien en su *Historia de la lectura* [1], afirma lo siguiente.

[1] MANGUEL, Alberto. *Historia de la lectura*. Alianza/Fundación GSR. Madrid, 1998. Págs. 91.

*"En todas las sociedades en las que se utiliza la escritura, aprender a leer tiene algo de iniciación, de rito que permite al niño superar su estado de dependencia y de comunicación rudimentaria. Al niño o a la niña que aprenden a leer se les hace partícipes de la memoria comunitaria por medio de los libros, y de ese modo, se familiarizan con un pasado común que renuevan, en mayor o menor grado, con cada lectura."*

En este breve párrafo, Manguel ha sintetizado dos ideas o conceptos que animan muchas de las actividades desarrolladas en el marco de la sociedad actual. De un lado, el rito de iniciación que supone aprender a leer, o lo que es lo mismo, el carácter social del correspondiente proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el recorrido que lleva a cada niña o niño a participar, por medio de los libros, de una memoria comunitaria, lo que justifica la implicación de otras instituciones sociales además de la escolar. Y en esa labor de la escuela es donde quiero inscribir las reflexiones de mi exposición, que van a girar sobre cuáles son las posibilidades seductoras para la lectura a partir de los libros o materiales impresos que se utilizan o deben utilizar en la escuela.

En tal marco escolar, el niño utiliza unos libros y se enfrenta a una labor sistemática para desentrañar con soltura los complejos significados que le llegan gracias al empleo del código escrito. Por tal razón, los materiales lectores iniciales deben servirle al niño como fuente de las primeras sensaciones gratificantes en su desarrollo instructivo y recreativo. Y la consecución de este objetivo dependerá no sólo del interés por los contenidos a los que el neolector se enfrente, sino por la gratificación del propio acto de leer. Es decir, se trata de que esos materiales le proporcionen la mejor recompensa a su esfuerzo de aprendizaje, al verse el mismo niño capaz de acceder con ellos a los mensajes creados o producidos por otras personas.

Considero que todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que ejerzamos nuestra labor, debemos ser conscientes de la necesidad de no limitar la problemática de la enseñanza/aprendizaje de la lectura al momento de su inicio y de su posterior desarrollo en los años de la escolaridad básica.

Por tal causa, debemos reclamar la implicación de todos los profesores en los distintos niveles y materias, para el desarrollo de los

hábitos que conforman al auténtico lector, al dominador consciente de técnicas y poseedor de los recursos que le facilitarán su desarrollo personal a través del ejercicio libre de la lectura.

A partir de tales premisas, y ante la complejidad de aspectos implicados en el título de este trabajo, quiero centrar mi artículo en las posibilidades básicas en los materiales impresos para la lectura escolar. Desde los libros considerados como de lectura escolar, o libros de texto, hasta los correspondientes a lo que se viene en llamar literatura infantil.

Con respecto a tales posibilidades básicas entre los materiales impresos a los que cabe denominar como libros para la lectura escolar, hay que diferenciar, al menos, cuatro posibilidades básicas: las instructivas, las informativas, las recreativas y las literarias.

## 1. LAS POSIBILIDADES INSTRUCTIVAS EN LAS LECTURAS ESCOLARES

Las posibilidades instructivas en las lecturas escolares corresponden a los propios libros de texto utilizados en las actividades lingüísticas. Sobre ellos existe una larga polémica acerca de su papel en el trabajo escolar, atribuyendo a su incorrecta utilización el origen de la denominada enseñanza libresca. Es un peculiar maniqueísmo que niega con rotundidad al libro de texto, la capacidad de provocar o sugerir el descubrimiento de unas nociones a sus lectores. No obstante, sin entrar esa polémica, sí quiero reivindicar ahora la correcta utilización del libro de texto, para las actividades lingüísticas, incluida entre ellas la lectura. Por otra parte, es indudable que, en un momento de actualización y renovación pedagógica, se hace imprescindible una paralela renovación de esos materiales docentes antes que una drástica y arriesgada supresión.

La actualización de los libros para la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario, ha de afectar, como es lógico, a las lecturas literarias ofrecidas en sus páginas. Para lograrlo, la selección o adecuación de tales textos literarios –completos o fragmentos– ha de estar orientada por un planteamiento flexible y mo-

tivador del proceso lector, y, a la vez, debe servir para estimular las capacidades creativas de los propios alumnos a la hora de enfrentarse con las lecturas ofrecidas en su libro de texto.

Un medio para conseguirlo es que tales fragmentos, o composiciones completas, despierten el interés de los lectores para ampliar después esa lectura realizada. Para ello, parece oportuno animar el conocimiento o el acceso –si eso es posible– a la obra original, o bien, sugerir otros autores y otras composiciones similares que hayan abordado el mismo tema o hayan recurrido a similares tratamientos literarios.

Conseguir ese deseable empleo de las posibilidades de las lecturas escolares ofrecidas en los llamados libros de texto, dependerá no tanto de la calidad intrínseca de ese material impreso como de la creatividad y de los recursos del profesorado que lo emplee. En su mano estará la correcta o incorrecta utilización de dicho material –el libro de texto– que debe ser, ante todo, un complemento eficaz de su tarea.

Del mismo modo, deberá evitar que las lecturas realizadas en el marco general de las actividades lingüísticas puedan llegar a ser una actividad rutinaria, impositiva y, lo más doloroso, frustrante de todo el encanto que lleva en sí misma una correcta práctica lectora.

Esos materiales impresos deben ser así, ante todo, un recurso complementario para el profesor, pues le permite disponer de los textos o fragmentos oportunos para acercar a sus alumnos a un conocimiento esencial de la literatura. Por otra parte, señalaré tres posibilidades que también considero básicas en la presentación de los textos literarios.

1) la antología, como colección de fragmentos seleccionados de acuerdo con un determinado criterio;
2) el libro de lectura que combina o hilvana distintos fragmentos en torno a una sencilla historia conductora, escrita ex profeso para insertar con una leve justificación los textos seleccionados y
3) el libro de lectura como creación original de un autor que acepta el encargo editorial para desarrollar un plan general de lectura adecuado a los objetivos de un determinado nivel educativo.

De las tres posibilidades expuestas así, quiero defender las posibilidades educativas de la primera. la antología realizada conforme a un criterio que combine el conocimiento de la literatura con la adecuación a la realidad de los intereses y necesidades del niño. Sin duda, desde nuestra concepción de lo que es enseñar literatura, es la más conforme a los medios adecuados para la necesaria familiarización de estos lectores con el verdadero mundo de la Literatura.

Para lograr este objetivo, el único camino es el acercamiento de los mejores textos literarios al niño. Con las mejores garantías de respeto a la creación original. Con la oportuna y adecuada para el niño explicación o justificación de la obra o de los fragmentos seleccionados. Es decir, considero que los profesores debemos ofrecer al niño una información precisa, y a la vez motivadora para el acercamiento al propio texto, sobre la creación ofrecida, sobre las circunstancias en que fue creada, sobre su sentido o valores que presenta en su conjunto y sobre el propio autor, sobre sus rasgos personales o más interesantes o asequibles para los escolares.

Los fragmentos literarios ofrecidos así al niño en los libros de lectura, deben despertar en ese lector específico el deseo de conocer la creación completa, de llegar en alguna ocasión al libro del que se ha tomado ese determinado texto. Pensemos también en el profesor, en el caso de que éste quisiera aprovechar otras posibilidades intuidas en la obra original para la ampliación de las actividades escolares. El mejor medio que se puede brindar a ese profesor es, desde mi opinión, la completa y puntual referencia bibliográfica. No se trata de reivindicar un mero detalle erudito, sino pedir la constatación del rigor y de la honradez empleadas en la propia labor recopiladora, al acudir a las primeras fuentes o a las más fiables, lo que avalaría, además, con contundencia, la fundamentación propia de un genuino trabajo recopilador. el conocimiento riguroso del panorama global de la Literatura.

La segunda posibilidad, el engarzar en un forzado hilo conductor para enlazar o justificar la inclusión de los fragmentos seleccionados, de carácter literario o no literario, requiere una auténtica categoría creativa, una eficaz técnica de exposición y una natural originalidad en esa disculpa argumental, que no empañe así o desmerezca las propias cualidades literarias de los textos seleccionados.

Y en la tercera vía, la creación original y ajustada de intención por su autor a un plan educativo, o de didáctica lectora, los riesgos pueden ser los derivados de un encargo tan condicionado, o bien del espacio limitado para la propia creación literaria. De todos modos, si *tales inconvenientes fuesen superados con notoria dignidad literaria*, ¿dónde estaría la diferenciación de ese libro de lectura con cualquier otra creación no escolar? ¿Sería, en ese caso, conveniente limitar esa especificidad a los rasgos formales de una presentación escolar?

## 2. LAS POSIBILIDADES INFORMATIVAS EN LAS LECTURAS ESCOLARES

La bien clara oposición entre las lecturas consideradas como **informativas** y las **literarias** contribuye a definir con claridad sus condiciones particulares. Así, reservamos la primera denominación –lecturas informativas– para aquellos textos impresos que enriquecen o complementan el tratamiento escolar de los contenidos correspondientes a las áreas de conocimiento básicas. Son los libros, pues, a los que también se denomina como obras de referencia, o libro documental.

*Sobre esta última realidad, una precisión terminológica.* Ese término, libro documental, de conocimientos o consulta, suele oponerse al de libro de creación. Este último parece reservarse, así, para las creaciones literarias, pasando quizá por alto que una obra informativa sobre la vida de los elefantes, valga como ejemplo, no deja de ser el resultado de un proceso de creación, aunque sea con una finalidad más utilitaria.

Durante los últimos años se ha producido un considerable aumento de tales libros infantiles. Ese incremento en el número de ediciones es consecuencia de la misma pujanza editorial orientada al niño como lector, ya bien apreciable en los libros de carácter literario. No obstante, y del mismo modo que existe un notorio predominio de obras traducidas entre las ofertas editoriales de carácter literario, en los libros informativos y recreativos dedicados a las primeras edades lectoras, hay muy escasa presencia de autores españoles.

Es, sin duda, una muestra clara de las dificultades para afrontar la creación de este tipo de obras, que requieren no sólo la labor de un

dominador del idioma, de un lenguaje claro, sencillo, asequible a los potenciales lectores y fiel a la objetividad científica, sino que, a la vez, sea el fruto de un gran especialista en el tema elegido, capaz de conocer y elaborar una información actualizada y saber presentarla al alcance de una amplia franja de edad, donde esa obra puede cumplir sus funciones de estimular y desarrollar un conocimiento específico.

Por todo ello, el problema esencial de estas lecturas informativas es que sepan acomodar el imprescindible rigor expositivo y una actualización científica, con una presentación y exposición atractiva, capaz de mantener y avivar el interés de sus lectores, y, a la vez, desarrollar en ellos unos hábitos investigadores propios.

Por otra parte, las posibilidades básicas entre las lecturas informativas –libros de consulta, revistas, nuevos soportes informáticos...– representan los medios más adecuados para posibilitar un planteamiento globalizador e interdisciplinar del aprendizaje lector y del aprendizaje lingüístico. De esa forma, tales materiales lectores se convierten en medios muy valiosos para conseguir el necesario activismo de los alumnos y para habituarles a la adecuada utilización de las diversas fuentes y recursos de información que pone a nuestro alcance la sociedad contemporánea.

## 3. LAS POSIBILIDADES RECREATIVAS DE LOS LIBROS DE LECTURAS

La tercera de las modalidades que, desde la perspectiva antes señalada, ofrece el libro infantil corresponde a los **libros de lecturas recreativas**, es decir, aquellas publicaciones que participan de algunas de las cualidades de las otras dos categorías. Pueden tener componentes literarios, pero su intención o fin último es aportar una determinada o precisa información, una instrucción o un mero divertimiento ajeno a las categorías estéticas de la literatura.

Si las dos primeras modalidades –libros de lecturas informativas y libros de lecturas literarias– parecen bien aceptadas por las propias convenciones bibliotecarias, más ambigua resulta esa tercera de la condición recreativa en el libro de lecturas infantiles. Ambigüedad natural, pues ese calificativo –recreativa– sirve para una especificación

convencional que diferencie unas funciones y características no menos ambiguas en determinados materiales impresos entre los que tiene a su alcance el alumnado primario y secundario.

De ahí que, con un deseado valor clarificador, valgan como ejemplos de las lecturas recreativas, una variada gama que iría desde las narraciones biográficas –las biografías como peculiar modalidad que participa de la literatura y de la objetividad histórica–, a las obras dedicadas a la dramatización de unos textos literarios, donde además de la correspondiente creación dramática y las acotaciones o explicaciones escénicas de su autor, en sus páginas se añaden indicaciones relativas a la puesta en escena necesaria –música, confección de decorados, ambientación, caracterización de personajes,...–, o bien se formulan propuestas para una auténtica dramatización como proceso creador completo y colectivo de una representación teatral.

También pueden ser incluidos en esa categoría de lecturas recreativas, entre otras posibilidades, una especie particular de libros infantiles que, en su momento, hace unos seis o siete años, conocieron un cierto auge "coyuntural" en nuestro mercado, pero que hoy cuentan con una presencia más mermada entre las publicaciones actuales. Me refiero al libro-juego, que proponía a sus lectores diversas actividades lúdicas o recreativas, desde accionar determinados elementos materiales en las páginas de los libros –ruedecitas, ventanillas, brazos articulados, pliegues de papel,...–, hasta aquellos otros que proponían a sus lectores "crear su propia aventura", al poder elegir entre varias opciones para el desarrollo de la acción o la caracterización de personajes y ambientes.

## 4. LAS POSIBILIDADES LITERARIAS EN LAS LECTURAS ESCOLARES

Por otra parte, las posibilidades literarias básicas ofrecidas por los libros para la lectura escolar corresponden –del mismo modo que sucede con las ediciones "adultas"– a los tres grandes géneros o modalidades expresivas clásicas: la poesía, el teatro y la narrativa. Aunque parezca bien obvia la distinción anterior, conviene enumerar tales posibilidades básicas, para hacer frente así a aquellas otras opiniones, ba-

sadas en una apreciable perspectiva bibliotecaria, que consideran al llamado libro documental como parte también de la literatura infantil y juvenil [2]. La teoría de la literatura ha dejado bien claras las diferencias entre obras literarias –cuya esencia no es otra que "el uso especial que se hace del lenguaje en literatura"– y obras no literarias, por lo que no creo necesarias más precisiones al respecto.

Ya señalamos antes que el desarrollo de hábitos lectores no está reservado en exclusividad a los libros de lecturas literarias. Por tanto, no debemos olvidar o infravalorar esos otros tipos de lecturas, informativas o relacionadas con las aficiones del niño por temas no literarios, puesto que influyen también de modo decisivo en esa configuración del buen lector. No obstante, creo fácil de entender que mis intereses profesionales me obliguen a ocuparme más de los libros que acercan a estos destinatarios las lecturas literarias.

## 5. LA LITERATURA INFANTIL Y LA LECTURA ESCOLAR

Otra de las posibilidades entre los materiales impresos para el tratamiento escolar de la lectura corresponde a los libros considerados como de literatura infantil. Ambiguo término y campo más sujeto en la actualidad a una intensa labor de promoción y difusión comercial que a los valores literarios presentes en las numerosísimas ediciones aparecidas cada año en el mercado.

Con el mismo propósito crítico, quiero señalar algunas reflexiones sobre el tratamiento actual de la literatura infantil. En primer lugar, debemos ser conscientes de la problemática derivada de la ambigüedad de la literatura infantil. Ambigüedad propia del hecho literario a la hora de determinar sus rasgos, sus valores y sus límites. En segundo lugar, después de haberse discutido la propia existencia de la literatura infantil, en los últimos diez años hemos asistido a una acep-

[2] *"La obra documental ha formado parte siempre de la literatura infantil y juvenil"*: ESCARPIT, D. y VAGNÉ-LEBAS, M. *"La aventura del mundo. La literatura de información científica y técnica. Los documentales"*. En *La littérature d'enfance et de jeunesse: Etat des lieux*. Hachette. París, 1988. (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, n.º 27, mayo 1992. Págs. 21-26.)

tación de esta realidad y de sus valores educativos. Tanto es así que podemos afirmar que hoy en día, la escuela reconoce y fomenta las posibilidades de esta literatura para una verdadera formación integral de sus alumnos.

Ese apunte caracterizador, tan modesto como necesitado de un desarrollo que pueda aportar más precisiones conceptuales, revela la riqueza de posibilidades educativas entrañadas por los libros infantiles, como variado y eficaz complemento de los *libros de texto*, de esos que denominamos *libros escolares*. El libro infantil así entendido cuenta, además, con mayor libertad creadora, al no estar sujeto a las pautas más o menos rígidas marcadas por los programas o diseños curriculares.

Y de ahí también su evidente atractivo para los naturales destinatarios, pues no tienen –no deben tenerlo nunca– el carácter de lo rutinario, de lo impuesto por el necesario trabajo cotidiano. Sus condiciones y características –a diferencia de los libros de texto– apenas han sido regulados u orientados en la legislación educativa, si bien el maestro ha estado y está obligado a utilizar obras aprobadas como de texto. Sólo en aquellas épocas de mayor control sobre las publicaciones, esos libros infantiles habían de ser examinados por los mismos mecanismos de revisión y aprobación que se encargaban de la aprobación de los textos escolares.

Dejemos aparte, de momento, los aspectos más relevantes en el que podemos llamar "devenir" histórico del libro "literario" para resaltar ahora, una evidente variedad en la oferta de los libros informativos y los libros recreativos.

Tan apreciable riqueza actual es, desde mi punto de vista, el resultado de una búsqueda de los editores para encontrar nuevos productos que atiendan aspectos complementarios a los abordados por los libros escolares y el libro literario. Son consecuencia, pues, de un indudable desarrollo editorial que puede contar con un mercado capaz de absorber esa particular oferta de publicaciones, gracias a una demanda generada por unas nuevas necesidades de conocimiento y de información, por un notable desarrollo de la escuela y por la propia evolución de la sociedad.

En cuanto a esa otra realidad editorial a la que aludo con la convención de *libros literarios*, su evolución es el fiel reflejo del desarrollo particular de la literatura infantil. Tal paralelismo se hace evidente a la hora de historiar ese particular género literario. Para describir los momentos más representativos y, dentro de ellos, los aportes más significativos, disponemos como elementos básicos, casi prioritarios, de libros infantiles. De ahí que el ocuparse de la evolución de la literatura infantil –e incluso de la parte esencial de la literatura folclórica de transmisión oral– requiera, en buena parte, reconstruir y analizar la evolución de aquellos editores y editoriales que se ocuparon en su momento de dedicar sus publicaciones al público infantil y juvenil.

Dicho de otro modo, describir la historia de nuestra literatura anterior a 1936, es hablar la labor editorial de Calleja y de Bastinos, de Sopena, de Hijos de Santiago Rodríguez y de Molino, de Aguilar y de CIAP, de Juventud y de Rivadeneyra... En la postguerra –sin olvidar que hubo pocos libros infantiles en los años de la guerra, pero los hubo, y gracias a peculiares iniciativas editoriales–, es hablar de Boris Bureba, junto a las publicaciones periódicas alentadas por la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, y aquellas otras animadas desde iniciativas privadas como las revistas *Chicos* y *Mis chicas*, que darían lugar después a ediciones Gilsa. O contar la recuperación de la labor editorial de Manuel Aguilar y de Juventud, a la vez que otras pequeñas empresas trataban de superar el pobre panorama de aquellos difíciles años.

Y si se habla del positivo desarrollo de la literatura infantil en los años finales de los cincuenta y los sesenta no podemos olvidar el aporte representado por la labor de editorial Doncel o de Lumen, o en la literatura escrita en catalán, de Ediciones La Galera. En los años finales de los sesenta, coincidiendo con la preparación de la Ley General de Educación, iniciaban sus ediciones infantiles aquellas empresas que después consolidarían auténticos imperios en las ediciones del libro de texto. Anaya y Santillana.

Tan señalada interdependencia del libro infantil y de la literatura dedicada o accesible al niño se ha reforzado aún más, si cabe, en las últimas dos décadas, a la vez que se añadía una bien clara vincula-

ción con la creación y producción del libro de texto. Algunas de las editoriales más significadas en el mercado escolar –Miñón, Escuela Española, S.M., Edelvives, Bruño...– se han lanzado con diversa fortuna a explorar las posibilidades del libro infantil.

Es, como espero haber apuntado, una historia apasionante, cuya reconstrucción y descripción nos hace apreciar algunos de los factores más influyentes en la evolución general de esas creaciones a las que denominamos literatura infantil.

En cuanto a la dedicación editorial al libro infantil no literario, ha guardado, asimismo, notoria relación con los conceptos educativos vigentes en cada época. Otros investigadores han señalado ya que *"la historia del libro de texto está por escribir"* y que encierra *"gran interés para la comprensión de la intrahistoria de la escuela"*, al ser valiosas *"fuentes para la construcción de la historia de la educación"* [3]. De la misma forma, quiero señalar que los libros infantiles no literarios –informativos y recreativos– son valiosísimos informantes acerca tanto de los conceptos educativos, como de la imagen social del niño en un determinado momento histórico.

Por otra parte, la misma variedad de las colecciones infantiles requeriría una completa información para los padres y los familiares del niño al que se trata de ofrecer un determinado libro infantil. No voy a entrar en las notables carencias de esas informaciones al alcance de la familia y de la escuela, que nos llevaría incluso al desalentador panorama ofrecido hoy por las librerías especializadas en el libro infantil. Entran, además, en juego diversos factores sociales, económicos y culturales en el ámbito familiar que no considero necesario tratar aquí y ahora.

Sin embargo, el propósito crítico que antes he invocado, me obliga a señalar que en los últimos quince años se han registrado iniciativas y realizaciones en el marco de la escuela que son motivo tanto de esperanzas como de frustraciones.

---

[3] ESCOLANO, Agustín. *"El libro escolar en la Restauración"*. En AA.VV. *Historia ilustrada del libro español* (dir.). ESCOLAR, H. Fundación G.S.R./Pirámide. Madrid, 1998.

Esperanzas, cuando los nuevos planes y programas educativos reconocen, renuevan e impulsan el papel educativo de la Literatura y admiten en sus programas la existencia de la literatura infantil.

Esperanzas, cuando se hace a la escuela destinataria de acciones para fomentar la lectura infantil y de medios para conseguir la nunca bien alcanzada implantación de la biblioteca escolar como centro de recursos didácticos.

Pero junto a las esperanzas, las frustraciones.

Frustraciones, cuando las actividades escolares en torno a la literatura infantil corren el peligro de impregnarse de un carácter rutinario, obligatorio y desmotivador para los propios escolares. Peligro aumentado por determinadas editoriales cuando ofrecen a los profesores recetas y ejercicios preparados, bajo la ampulosa etiqueta de plan de lectura, pero que adocenan y empobrecen el real acercamiento y aprovechamiento creativo y recreativo de la literatura infantil.

Frustraciones, cuando la propia Administración y la propia sociedad parecen dar en otras ocasiones la espalda a la realidad de las necesidades del niño en la escuela y de la labor del docente. Dos son los ejemplos más dolorosos de este tipo de frustraciones por la inhibición y/o el desconocimiento de los órganos de la Administración. Uno, el abandono y el olvido de la biblioteca escolar como centro de recursos y motor eficaz para conseguir esa reforma educativa a la que, por otra parte, no se escatiman ni esfuerzos ni medios. Y el segundo, el lugar concedido a la Literatura Infantil en la formación de los actuales y futuros maestros.

Y en el centro de las esperanzas y frustraciones así apuntadas, una vez más –como siempre–, la figura del maestro. No puede ser de otra forma, pues el papel del profesor entraña ricas y trascendentales posibilidades para la consecución de los objetivos señalados. Y tales posibilidades debemos contemplarlas desde una triple perspectiva.

- el maestro, como modelo de lector y conocedor de la Literatura, y en especial, de la literatura infantil, pues este conocimiento no es completo si no disponemos de esa base en la literatura general;

- el maestro, como incitador para el encuentro personal de sus alumnos con la Literatura, y sin preocuparse para ello por la distinción entre general/infantil, sino por la positiva adecuación a sus escolares y a los objetivos educativos, y

- el maestro, como planificador riguroso de unos objetivos formativos e instructivos en la relación del niño con la Literatura.

Al definir esas posibilidades, defendemos la trascendencia del maestro como mediador en la relación del niño con la Literatura. Y, en los niveles básicos, esa mediación debe descansar en una eficaz enseñanza de la lectura, continuada y efectiva en sus actividades, que fomente su carácter de técnica de trabajo y que se traduzca en el desarrollo de los hábitos lectores.

La responsabilidad de la tarea docente exige, además, el dotar a los escolares de unos hábitos de reflexión crítica, para que así desarrollen la capacidad de discernir o diferenciar los valores aportados por una determinada creación. No es suficiente, por tal razón, una mediación o acercamiento que se limite a facilitar el acceso o el encuentro con la literatura. No sólo animar o trabajar con la literatura. Hay que desarrollar unos gustos literarios y unos hábitos críticos que generarán unas opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre respetar, aunque se aparten o sean divergentes con respecto a los criterios habituales o los valores instituidos.

La complejidad de la tarea docente, así apuntada, requiere la sólida base de una planificación o de una visión rigurosa de los objetivos que deben ser alcanzados con el fomento y el enriquecimiento de la relación del niño con la Literatura. Al reclamar esa necesaria planificación de objetivos, no exigimos una cerrada o rígida programación de niveles, de contenidos y de actividades adecuadas a ese determinado fin. Nada necesita más de la improvisación docente que el aprovechar cualquier motivo o situación didáctica en favor de los objetivos propuestos de una completa formación literaria. No debemos caer en planteamientos cerrados o rígidos, pero la actividad del docente necesita unos propósitos bien delimitados y una autoexigencia con su labor para conseguir la mayor efectividad.

Y con respecto a la actitud del profesor hacia la denominada literatura infantil, cada maestro debe preocuparse por el más adecuado conocimiento de las creaciones literarias, pues sólo así cabe la esperanza de aprovechar las posibilidades educativas que aquellas ofrecen. No aconsejo a ningún profesor que se deje guiar por otras recomendaciones que no sean las derivadas de su conocimiento directo y crítico de las obras que, a su vez, pretende facilitar a sus alumnos.

Me he permitido el anterior consejo, pues creo que conviene insistir en esa libertad del profesor a la hora de seleccionar los materiales a utilizar, en un momento donde las editoriales buscan la penetración de sus ediciones de literatura infantil en las escuelas. Para tal objetivo, de clara y honrada intención comercial, facilitan al profesorado toda clase de informaciones y de sugerencias para actividades derivadas de tales lecturas. Bien que se facilite y apoye la difícil tarea del profesor. Pero que este nunca abdique de su personal conocimiento, de su exigencia en esa labor, en aras de una evidente comodidad al encontrarse con que le dan un duro trabajo ya hecho. Aunque puede parecer que voy contra corriente, pido a cada maestro que no olvide que en su mano tiene la adecuación más eficaz de una creación literaria a la realidad, intereses y capacidades de sus alumnos, que son reales y particulares, yo diría que irrepetibles, y muy posiblemente alejados de un discutible modelo de lector que puede haber inspirado la realización mecánica de esas orientaciones ofrecidas en un atractivo y tentador plan de lectura.

Por tal razón, quisiera finalizar este capítulo con una pregunta, no cargada de resentimiento o de amargura sino de petición esperanzada. ¿Qué medios nos ofrece la sociedad para conseguir el más efectivo tratamiento escolar de la lectura? O, ¿es que se considera que el profesor es el único responsable de esa tarea?

Vaya por delante, para cerrar estas consideraciones, mi afirmación personal de una esperanza para que en los próximos años sea posible el conseguir una más completa conciencia social sobre la compleja problemática que he tratado de abordar en mi intervención.

Quiero pedir, por tanto, que se potencien, mejoren y amplíen las actividades promotoras de la lectura y de la literatura infantil. Que

se implanten, de una vez por todas, los estímulos más sugerentes y eficaces para el arraigo de una crítica orientadora, para el desarrollo de una investigación productiva sobre tales temas –lectura y literatura infantil– y, sobre todo, para que cualquier iniciativa que demuestre una cierta efectividad, se potencie y mejore, pero que no se dejen fenecer por simple indolencia o insensibilidad desde las esferas encargadas de su impulso y de su desarrollo.

Y una propuesta final dirigida a todos los adultos implicados en la relación del niño con la lectura y la literatura. No sólo estamos obligados a animar esa relación, sino que debemos conocer sus fundamentos y el carácter de las creaciones que llegan al niño. Para conseguirlo, debemos proveernos de los mecanismos críticos necesarios y autoexigirnos la mejora de nuestra personal aportación en favor de una creencia que espero compartan todos los asistentes. las enormes posibilidades educativas de la lectura y del contacto, a través de ella, del niño y del joven con la Literatura.

Por razones de índole exclusivamente editorial, las referencias bibliográficas van incluidas en las notas a pie de página.

# LECTURAS RECOMENDADAS [1]

## I. Obras aparecidas antes de 1939


ABRIL, Manuel (1930). *Totó. Titi, Loló, Lili, Frufú, Pompoff y la señora Romboedro.* J. J. De Olañeta, Palma de Mallorca, 1995. (N)

ALBERTI, Rafael (1925-1982). *Rafael Alberti para niños.* De la Torre. Madrid, 1984. (P)

– (1925-1968). *¡Aire, que me lleva el aire!.* Labor. Barcelona, 1979. (P)

– y GARCÍA LORCA, F. y JIMÉNEZ, J. R. (s. a.). *Mi primer libro de poemas.* Anaya. Madrid. (P)

ANTONIORROBLES (Antonio J. Robles) (1930). *Cuentos en orden alfabético.* La Gaya Ciencia. Barcelona, 1978. (N)

– (1935). *Hermanos monigotes.* La Gaya Ciencia. Barcelona, 1978. (N)

– (1939). *Botón Rompetacones.* Siruela. Madrid, 1994. (N)

– *Cuentos de "El perro, el ratón y el gato".* Miñón. Valladolid, 1983. (N)

– *El señor que se comió un mundo.* Noguer. Barcelona, 1985. (N)

BARTOLOZZI, Salvador (1919). *Pinocho en la India.* Gahe. Madrid, 1960. (N)

– (1925). *El nacimiento de Pinocho.* Gahe, Madrid, 1960 (N)

– (1932). *Aventuras maravillosas de Pipo y Pipa en el país de los fantoches.* Miñón. Valladolid, 1987. (N)


[1] A continuación de cada referencia bibliográfica, se indica con una letra mayúscula el género literario correspondiente: (N) Narrativa: cuentos, novelas cortas; (P) Poesía infantil; (T) Teatro infantil y (F) Folclore.

BENAVENTE, Jacinto (1910). *El príncipe que todo lo aprendió en los libros.* Labor. Barcelona, 1970. (T)

CABALLERO, Fernán (1878). *Cuentos de encantamiento.* José J. de Olañeta. Palma de Mallorca, 1991. (N)

COLOMA, P. Luis (1912). *Pelusa.* Olañeta. Palma de Mallorca, 1991.

DONATO, Magda (1935). *Pipo y Pipa y el lobo tragalotodo. Pinocho en el país de los cuentos.* Asociación de Directores de Escena de España. Madrid, 2000. (T)

FORTÚN, Elena (1933). *Celia lo que dice.* Alianza. Madrid, 1992 (N)

– (1935). *Cuchifritín, el hermano de Celia.* Alianza. Madrid, 1993. (N)

– (1936). *Travesuras de Matonkiki.* Alianza. Madrid, 1993. (N)

– (1942). *Celia en la revolución.* Aguilar. Madrid, 1987 (N)

– (1950). *Los cuentos que Celia cuenta a los niños.* Aguilar. Madrid, 1981. (N)

GARCÍA LORCA, F. (1921-1936). *García Lorca para niños.* De la Torre. Madrid, 1983 (P)

HERNÁNDEZ, M. (1933-1941). *Miguel Hernández para niños.* De la Torre. Madrid, 1984. (P)

JIMÉNEZ, Juan Ramón (1916-1956). *Canta pájaro lejano.* Espasa-Calpe. Madrid, 1981. (P)

LLORCA, Fernando (1915). *Lo que cantan los niños.* Altalena. Madrid, 1983. (F)

MACHADO, Antonio (1899-1936). *Antonio Machado para niños.* De la Torre. Madrid, 1982. (P)

SÁNCHEZ TRINCADO, J. L. y OLIVARES FIGUEROA, R. (1934). *Poesía infantil recitable.* (Ed. facsímil: Compañía literaria. Madrid, 1994). (P)

VALLE INCLÁN, Ramón del (1914). *La cabeza del dragón.* Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (T)

## II. Obras aparecidas entre 1939-1970

AGUIRRE BELLVER, Joaquín (1961). *El bordón y la estrella.* Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)

AMO, Montserrat del (1960). *Rastro de Dios.* SM. Madrid, 1983. (N)

– *Chitina y su gato.* Juventud. Barcelona, 1970. (N)

CASAS, Borita (1948). *Antoñita la fantástica,* 3.ª ed. Castalia. Madrid, 1990. (N)

ENCISO, Pilar y OLMO, Lauro (1969). *Teatro infantil II: El raterillo y Asamblea General.* Antonio Machado. Madrid, 1987. (T)

– (1969). *Teatro infantil I: El león engañado* y *El león enamorado.* Antonio Machado. Madrid, 1987. (T)

FERRÁN, Jaime. *Tarde de circo.* Miñón. Valladolid, 1967. (P)

FUERTES, Gloria. *Cangura para todo.* Lumen. Barcelona, 1968. (N)

– *Don Pato y Don Pito.* Escuela Española. Madrid, 1970. (P)

GASSET, Ángeles (1964). *La bruta cigüeña.* Escuela Española. Madrid, 1988. (T)

GEFAELL, M.ª Luisa (1953). *Las hadas de Villaviciosa de Odón.* Alfaguara. Madrid, 1979. (N)

– (1953). *La princesita que tenía los dedos mágicos.* Noguer. Barcelona, 1984. (N)

– (1955). *Antón Retaco.* Noguer. Barcelona, 1983. (N)

IONESCU, Angela C. (1962). *De un país lejano.* Labor. Barcelona, 1985. (N)

– (1963). *Detrás de las nubes.* Miñón. Valladolid, 1985. (N)

– (1968). *Vivía en el bosque.* Miñón. Valladolid, 1982. (N)

KURTZ, Carmen. *Color de fuego.* Lumen. Barcelona, 1964 (N)

LÓPEZ PACHECO, Jesús (1965). *Juguetes en la frontera.* Escuela Española. Madrid, 1990. (T)

MADARIAGA, Salvador. *El sol, la luna y las estrellas.* Juventud. Barcelona, 1954. (P)

MATUTE, Ana M.ª *Paulina.* Lumen. Barcelona, 1960. (N)

– *El saltamontes verde.* Lumen. Barcelona, 1960. (N)

– *El polizón del "Ulises".* Lumen. Barcelona, 1965. (N)

MEDINA, Arturo. *El silbo del aire (Antología lírica).* 2 vols. Vicens Vives. Barcelona, 1964. (P)

MOLINA, Isabel (1963). *Balada de un castellano.* Noguer. Barcelona, 1983. (N)

MOLINA, Pilar (1964). *Ut y las estrellas.* Noguer. Barcelona, 1980. (N)

MORALES, Rafael (1961). *Dardo, el caballo del bosque.* Noguer. Barcelona, 1979. (N)

MUÑOZ BUENDÍA, M.ª Luisa. *La princesita de la sal.* Juventud. Barcelona, 1967. (P)

PELEGRÍN, Ana (1969). *Poesía española para niños.* 3.ª ed. Alfaguara. Madrid, 1997. (P)

– (1969). *Poesía española para jóvenes.* 3.ª ed. Alfaguara. Madrid, 1997. (P)

PÉREZ AVELLO, Carmen (1962). *Sueño de un gato negro.* Noguer. Barcelona, 1984. (N)

SALVADOR, Tomás (1961). *Dentro de mucho tiempo.* Lumen. Barcelona, 1961. (N)

– (1962). *Marsuf, el vagabundo del espacio.* Noguer. Barcelona, 1985. (N)

SÁNCHEZ SILVA, J. M.ª (1952). *Marcelino Pan y Vino.* Anaya. Madrid, 1985. (N)

VALLVERDÚ, Josep. *Polvorón.* La Galera. Barcelona, 1969. (N)

VIÑAS, Celia (1948). *Canción tonta en el Sur.* Gutenberg. Almería, 1984. (P)

## III. Obras aparecidas a partir de 1970

ALMENA, Fernando. *Marcelo Crecepelos.* Bruño. Madrid, 1989. (T)

– *Los pieles rojas no quieren hacer el indio.* Everest. León, 1991. (T)

ALONSO, Fernando (1972). *El secreto del lobo.* Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)

– *El hombrecito vestido de gris.* Alfaguara. Madrid, 1978. (N)

– *Feral y las cigueñas.* Noguer. Barcelona, 1980. (N)

– *Sopaboba.* Espasa-Calpe. Madrid, 1984. (N)

– *El árbol de los sueños.* Alfaguara. Madrid, 1993. (N)

– *Las raíces del mar.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

ALONSO, Manuel L. *Extraño, muy extraño.* Alfaguara. Madrid, 1995. (N)

– *Tiempo de nubes negras.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

ALONSO ERAUSQUIN, Alonso. *El enigma del país perdido.* Akal. Madrid, 1997. (N)

AMO, Montserrat del (1980). *El nudo.* Barcelona. Juventud. (N)

– *La piedra y el agua.* Noguer. Barcelona, 1980. (N)

– *¡Siempre toca!* Bruño. Madrid, 1991. (T)

– *El bambú resiste la riada.* Bruño. Madrid, 1996. (N)

– *La cometa verde.* Edelvives. Zaragoza, 1996. (N)

– *Animal de compañía.* Dylar. Madrid, 1996. (N).

ARMIJO, Consuelo. *Los batautos.* Juventud. Barcelona, 1975. (N)

– *El pampinoplas.* SM. Madrid, 1980. (N)

– (1985). *Guiñapo y Pelaplátanos.* Bruño. Madrid, 1994. (T)

– *Los machafatos.* Edelvives. Zaragoza, 1987. (N)

– *Sérase una vez.* Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (N)

ATXAGA, Bernardo. *Dos letters.* Ediciones B. Barcelona, 1990. (N)

– *Memorias de una vaca.* SM. Madrid, 1992. (N)

– *Shola y los leones.* SM. Madrid, 1995. (N)

– *Las bambulísticas historias de Bambulo. Primeros pasos.* Alfaguara. Madrid, 1998. (N)

BALZOLA, Asun (1982). *Guillermo, ratón de biblioteca.* Anaya. Madrid, 2001. (N)

– *Munia y la luna.* Destino. Barcelona, 1982. (N).

– *La cazadora de Indiana Jones.* SM. Madrid, 1990. (N)

BALLAZ, Jesús. *Juanito fuelle.* Espasa-Calpe. Madrid, 1984. (N)

– *Autopista A-3.* Ediciones B. Barcelona, 1988. (N)

– *El hombre que se perdió a trozos.* Edebé. Barcelona, 1999. (N)

BAQUEDANO, Lucía. *De la Tierra al Haley.* SM. Madrid, 1988. (N)

– *Los bonsáis gigantes.* SM. Madrid, 1992. (N)

BARRENA, Pablo. *Una familia casi normal.* Ediciones B. Barcelona, 1988. (N)

– *Fantasmas y malandrines.* Ediciones B. Barcelona, 1993. (N)

– *El cuaderno de Luismi.* Anaya. Madrid, 1999. (N)

BURGO, Miguela del. *Adiós, Álvaro.* SM. Madrid, 1989. (N)

CANSINO, Eliacer. *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado.* Taray. Barcelona, 1992. (N)

– *El misterio Velázquez.* Edebé. Barcelona, 1999. (N)

CAÑIZO, José A. del. *Las cosas del abuelo.* Noguer. Barcelona, 1982. (N)

– *Los jíbaros.* Alfaguara. Madrid, 1990. (N)

– *¡Canalla, traidor, morirás!* SM. Madrid, 1994. (N)

– *El castillo invisible.* Edebé. Barcelona, 1996. (N)

CASARIEGO CÓRDOBA, Martín. *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero.* Anaya. Madrid, 1995. (N)

CELA, Jaume. *Silencio en el corazón.* Editores asociados. Barcelona, 1999. (N)

CERRILLO, Pedro C. *¡Adivina!* SM. Madrid, 1997. (F)

CLIMENT, Francisco. *Las otras minas del rey Salomón.* Escuela Española. Madrid, 1985. (N)

– *El tesoro del capitán Nemo.* Noguer. Barcelona, 1986. (N)

– *Sissí no quiere fotos.* Taray. Barcelona, 1993. (N)

– *Las desventuras de Juana Calamidad.* Anaya. Madrid, 1994. (N)

COMPANY, Mercé. *La historia de Ernesto.* SM. Madrid, 1986. (N)

– *Pegando brincos por ahí.* SM. Madrid, 1989. (N)

CONDE, Carmen. *Canciones de nana y desvelo.* Miñón. Valladolid, 1985. (P)

EGUILLOR, Juan Carlos. *Operación Yogur.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

FARIAS, Juan. *Algunos niños, tres perros y más cosas.* Espasa-Calpe. Madrid, 1981. (N)

– (1982). *Años difíciles.* Susaeta. Madrid, 1995. (N)

– *La espada de Liuva.* SM. Madrid, 1990. (N)

– *Bandido.* Susaeta. Madrid, 1992. (N)

– *El Hombre, el árbol y el Camino.* SM. Madrid, 1994. (N)

– *A la sombra del maestro.* Alfaguara. Madrid, 1995. (N)

– *Crónicas de Media Tarde.* Gaviota. Madrid, 1996. (N)

– *Los caminos de la luna.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

– *La posada del séptimo día.* Everest. León, 1998. (N)

– *Un cesto lleno de palabras.* Anaya. Madrid, 2000. (N)

FERNÁNDEZ MOLINA, Antonio. *Aromas de galletas. Poemas y cuentos.* Media Vaca. Valencia, 1999. (P) (N)

FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel. *Oriente de perla.* Anaya. Madrid, 1991. (N)

– *Los zapatos de Murano.* Siruela. Madrid, 1997. (N)

– y SERRANO, Javier. *La verdadera historia del perro Salomón.* SM. Madrid, 2000. (N)

FERNÁNDEZ PAZ, Agustín. *Cuentos por palabras.* SM. Madrid, 1991. (N)

– *Cartas de invierno.* SM. Madrid, 1998. (N)

– *En el corazón del bosque.* Anaya. Madrid, 2001. (N)

FERNÁNDEZ PINTO, Sagrario. *La casa de los días.* Anaya. Madrid, 2001. (P)

FERRÁN, Jaime. *La playa larga.* Miñón. Valladolid, 1981. (P)

– *Cuaderno de música.* Miñón. Valladolid, 1983. (P)

FUERTES, Gloria. *El libro loco, de todo un poco.* Escuela Española. Madrid, 1980. (N)

– *Coleta, la poeta.* Miñón. Valladolid, 1980. (N)

– *Cuentos de animales.* Susaeta. Madrid, 1992. (N)

– *Versos fritos.* Susaeta. Madrid, 1995. (P)

– *Un pulpo en un garaje.* Susaeta. Madrid, 1995. (N)

GARCÍA DOMÍNGUEZ, Ramón. *Renata toca el piano, estudia inglés y etcétera, ...* Edelvives. Zaragoza, 1992. (N)

– *Sentado te engorda el cu...* Edelvives. Zaragoza, 1994. (T)

GARCÍA PADRINO, J. y Lucía Solana. *Por caminos azules...* (Antología de Poesía Infantil). Anaya. Madrid, 1999. (P)

GARCÍA TEIJEIRO, Antonio. *Versos de agua.* Edelvives. Zaragoza, 1989. (P)

– *Volando por las palabras.* Edelvives. Zaragoza, 1992. (P)

GISBERT, Joan Manuel. *Escenarios fantásticos.* Labor. Barcelona, 1979. (N)

– *Leyendas del Planeta Thámyris.* Espasa-Calpe. Madrid, 1982. (N)

– *El museo de los sueños.* Labor. Barcelona, 1984. (N)

– *El guardián del olvido.* SM. Madrid, 1990. (N)

– *La voz de madrugada.* Edebé. Barcelona, 1995.

– *La mirada oscura.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

GÓMEZ CERDÁ, Alfredo. *Timo rompe bombillas.* Noguer. Barcelona, 1986. (N)

– *La sexta tele.* Susaeta. Madrid, 1991. (N)

– *El negocio de papá.* SM. Madrid, 1995. (N)

GÓMEZ GARCÍA, Juan C. *Diario de Lolo.* Lóguez. Salamanca, 1983. (N)

– *Queridísimo papá.* Edebé. Barcelona, 1995. (N)

GÓMEZ OJEA, Carmen. *La niña de plata.* Edelvives. Zaragoza, 1993. (N)

GÓMEZ YEBRA, Antonio A. *Un gato verde y con chispa.* Edelvives. Zaragoza, 1994. (N)

– *Patatas fritas de bolsa.* Algaida. Sevilla, 1995. (N)

– *Menuda poesía.* Hiperión. Madrid, 1996. (P)

GONZÁLEZ ESTRADA, Joaquín. *Monigote pintado.* Miñón. Valladolid, 1982. (P)

– *Cinturón negro.* Escuela Española. Madrid, 1988. (P)

HERNÁNDEZ, Avelino. *La boina del contador de cuentos.* SM. Madrid, 1989. (N)

– *El día en que lloró Walt Whitman.* Edelvives. Zaragoza, 1994. (N)

JANER MANILA, Gabriel. *Los peces no se peinan.* SM. Madrid, 1989. (N)

– *Los ríos de la luna.* Edelvives. Zaragoza, 1991. (N)

– *Han quemado el mar.* Edebé. Barcelona, 1993. (N)

– *Samba para un "menino da rua",* Edebé. Barcelona, 2000. (N)

KEKS, Óscar (Francisco Meléndez). *La conquista del aire.* Aura. Barcelona, 1991. (N)

KURTZ, Carmen. *Veva.* Noguer. Barcelona, 1980. (N)

– *Dame la mano,* Habacuc. Noguer. Barcelona, 1989. (N)

LAGOS, Concha. *En la rueda del viento.* Miñón. Valladolid, 1985. (P)

LINDO, Elvira. *Manolito Gafotas.* Alfaguara. Madrid, 1994. (N)

– *Los trapos sucios (Manolito Gafotas).* Alfaguara. Madrid, 1997. (N)

LÓPEZ NARVÁEZ, Concha. *La tierra del Sol y de la Luna.* Espasa-Calpe. Madrid, 1983. (N)

– *El amigo oculto y los espíritus de la tarde.* Noguer. Barcelona, 1985. (N)

– *Endrina y el secreto del peregrino.* Espasa-Calpe. Madrid, 1987. (N)

– *La sombra del gato y otros relatos de terror.* Alfaguara. Madrid, 1991. (N)

– *Las horas largas.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

– *El misterio de la dama desaparecida.* Anaya. Madrid, 2001. (N)

MALLORQUÍ, José. *La catedral.* SM. Madrid, 2000. (N)

MARTÍN GAITE, Carmen. *El castillo de las tres murallas.* Lumen. Barcelona, 1981. (N)

– *El pastel del diablo.* Lumen. Barcelona, 1985. (N)

– *Dos cuentos maravillosos.* Siruela. Madrid, 1992. (N)

– *Caperucita en Manhattan.* Siruela. Madrid, 1990. (N)

MARTÍNEZ GIL, Fernando. *El río de los castores.* Noguer. Barcelona, 1980. (N)

– *El juego del pirata.* Noguer. Barcelona, 1987. (N)

– *El veneno de la linterna mágica.* Alfaguara. Madrid, 1995. (N)

MARTÍNEZ MENA, Alfonso. *El arca de Noé.* Edelvives. Zaragoza, 1972. (N)

– *La tierra de nadie.* Noguer. Barcelona, 1982. (N)

MARTÍNEZ MENCHÉN, Antonio. *La huida.* Espasa-Calpe. Madrid, 1988. (N)

– *Del seto de Oriente y otros relatos fantásticos.* Edelvives. Zaragoza, 1989. (N)

– *La espada y la rosa.* Alfaguara. Madrid, 1993. (N)

– *Con el viento en las velas.* Alfaguara. Madrid, 1998. (N)

MARTÍN, Andreu. *El pozo de los mil demonios.* Alfaguara. Madrid, 1989. (N)

– *La guerra de los minúsculos.* Madrid, 1995. Anaya. (N)

– y RIBERA, J. *No pidas sardinas fuera de temporada.* Alfaguara. Madrid, 1989. (N)

MARTÍN, Paco. *Las cosas de Ramón Lamote.* SM. Madrid, 1986. (N)

MAS, Dimas. *El bellaco durmiente.* Anaya. Madrid, 2000. (N)

MATEOS, Pilar. *Capitanes de plástico.* SM. Madrid, 1983. (N)

– *El cuento interrumpido.* Noguer. Barcelona, 1984. (N)

– *¡Qué desastre de niño!* SM. Madrid, 1992. (N)

– *Sin miedo a los brujos.* Anaya. Madrid, 1995. (N)

– *El fantasma en calcetines.* Edelvives. Zaragoza, 1999. (N)

MATILLA, Luis. *Teatro para armar y desarmar.* Espasa-Calpe. Madrid, 1985. (T)

MATUTE, Ana María. *Sólo un pie descalzo.* Lumen. Barcelona, 1983. (N)

– *El verdadero final de la Bella Durmiente.* Lumen. Barcelona, 1995. (N)

MENDO, Miguel Ángel. *El vendedor de agujeros.* Miñón. Valladolid, 1987. (N)

– *El caso de la echadora de cartas.* Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)

MERINO, José María. *El oro de los sueños.* Alfaguara. Madrid, 1988. (N)

– *No soy un libro (Los trenes del verano).* Siruela. Madrid, 1992. (N)

MOLINA LLORENTE, Isabel. *El misterio del hombre que desapareció.* Escuela Española. Madrid, 1985. (N)

MOLINA LLORENTE, Pilar. *Aura gris.* Bruño. Madrid, 1995. (N)

MONLEÓN VIANA, Miguel Ángel. *El rey Arturo cabalga de nuevo, más o menos.* SM. Madrid, 1998. (N)

MUÑOZ PUELLES, Vicente. *Óscar y el león de correos.* Anaya. Madrid, 1998. (N)

MURCIANO, Carlos. *El mar sigue esperando.* Noguer. Barcelona, 1983. (N)

– *Duende o cosa.* Edelvives. Zaragoza, 1990. (P)

– *Historias secretas.* Edelvives. Zaragoza, 1993. (P)

– *Me llamo Pablito.* Edelvives. Zaragoza, 1995. (P)

– *Alba, Blanca y el Alot.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

NESQUENS, Daniel. *Diecisiete cuentos y dos pingüinos.* Anaya. Madrid, 2000. (N)

NEUSCHÄFER-CARLÓN, Mercedes. *La acera rota.* Juan Gránica. Barcelona, 1986. (N)

OBIOLS, Miquel. *Datrebil, siete cuentos y un espejo.* Espasa-Calpe. Madrid, 1982. (N)

– *Una de indios y otras historias.* SM. Madrid, 1988. (N)

– *Libro de las M'Alicias.* SM. Madrid, 1990. (N)

– *Iris.* Aura. Barcelona, 1992. (N)

OSORIO, Marta. *Jinetes en caballos de palo.* Alfaguara. Madrid, 1982. (N)

– *Cuentos de cinco minutos.* Anaya. Madrid, 1989. (N)

– *Romanies.* Anaya. Madrid, 1989. (N)

– *El gato de los ojos de oro.* Susaeta. Madrid, 1992. (N)

PAÉZ, Enrique. *Devuélveme el anillo, pelo cepillo.* Bruño. Madrid, 1992. (N)

– *Abdel.* SM. Madrid, 1994. (N)

PASCUAL, Emilio. *Días de Reyes Magos.* Anaya. Madrid, 1999. (N)

PELEGRÍN, Ana. *Misino, gatino.* Espasa-Calpe. Madrid, 1993. (P)

PEÑA MUÑOZ, Manuel. *Mágico Sur.* SM. Madrid, 1998. (N)

PLAZA, José María. *No es un crimen enamorarse.* Edebé. Barcelona, 1995. (N)

– *Me gustan y asustan tus ojos de gata.* Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (N)

– *De todo corazón (111 poemas de amor).* SM. Madrid, 1998. (P)

PRADO, Benjamín. *Dónde crees que vas y quién te crees que eres.* Anaya. Madrid, 1996. (N)

PUERTO, Carlos. *Un pingüino en el desierto.* SM. Madrid, 1992. (N)

– *¡Hala, vamos a Alabama!* Anaya. Madrid, 1995. (N)

REVIEJO, Carlos y SOLER FIÉRREZ, Eduardo. *Canto y cuento. antología poética para niños.* SM. Madrid, 1997. (P)

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Cuentos al amor de la lumbre.* E. G. Anaya. Madrid, 1983-84. (F)

– *El bosque de los sueños (I y II).* Siruela. Madrid, 1993-94. (N)

– *Un castillo de tres pares de narices (I y II).* Algaida. Sevilla, 1995. (N)

– *Animales de aventura.* Altea. Madrid, 1995. (N)

ROMERO YEBRA, Ana María. *Verdes amigos.* Hiperión. Madrid, 1995. (P)

ROMERO, Marina (1972). *Alegrías.* (2.ª ed.) Escuela Española. Madrid, 1980. (P)

– *Poemas a doña Chavala y don Chaval.* Edelvives. Zaragoza, 1987. (P)

ROSSELL, Joel Franz. *Vuela, Ertico, vuela.* SM. Madrid, 1997. (N)

RUBIO, Rodrigo. *El amigo Dwnga.* SM. Madrid, 1992. (N)

SENELL, Joles (1979). *La guía fantástica.* Anaya. Madrid, 2000. (N)

– *Dolor de rosa.* Espasa-Calpe. Madrid, 1988. (N)

SIERRA I FABRA, Jordi. *En un lugar llamado Tierra.* SM. Madrid, 1983. (N)

– *Banda sonora.* Siruela. Madrid, 1993. (N)

– *El niño que vivía en las estrellas.* Alfaguara. Madrid, 1996. (N)

SILES, Jaime. *El gliptodonte.* Espasa-Calpe. Madrid, 1990. (P)

SILVA, Lorenzo. *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia.* Anaya. Madrid, 1997. (N)

TEIXIDOR, Emili (1977). *No me llames Pedro.* 2.ª ed. La Galera. Barcelona, 1995. (N)

– *Federico, Federico, Federico.* Espasa-Calpe. Madrid, 1983. (N)

– *Renco y el tesoro.* SM. Madrid, 1986. (N)

URIBE, M.ª Luz. *Quién lo diría, Carlota María.* Alfaguara. Madrid, 1981. (P)

– *Cosas y cositas.* Espasa-Calpe. Madrid, 1987. (P)

– *Los príncipes de piedra y otros cuentos.* SM. Madrid, 1991. (N)

VALL VERDÚ, Josep. *El alcalde Chatarra.* La Galera. Barcelona, 1981. (N)

– *Sabiondo y Colaverde.* La Galera. Barcelona, 1982. (N)

– (1984). *El hijo de la lluvia de oro.* 3.ª ed. La Galera. Barcelona, 1995. (N)

VÁZQUEZ VIGO, Carmen (1973). *Caramelos de menta.* 2.ª ed. SM. Madrid, 1980. (N)

– *Jugar al teatro.* Miñón. Valladolid, 1984. (T)

– *Un monstruo en el armario.* SM. Madrid, 1991. (N)

VÁZQUEZ, Javier. *¡Qué mala cara tienes!* Anaya. Madrid, 1995. (N)

VIDAL, César. *La mandrágora de las doce lunas.* SM. Madrid, 2000. (N)

# CANON Y LECTURA

José María Pozuelo Yvancos
Universidad de Murcia

**El descrédito de la literatura.**

**Cambio de "paradigma".**

**Postestructuralismo.**

**La retórica de la crisis.**

**Concepto de tradición literaria.**

**BIBLIOGRAFÍA.**

A pesar de las apariencias, no vivimos un buen momento en la defensa de las Humanidades en general, y la lectura de los clásicos en particular. Aunque socialmente se haya instaurado en España un cierto consenso acrítico sobre la necesidad de las Humanidades en los curricula de los estudiantes de Secundaria y nadie se atreva a negar su importancia, y aunque sea fácil imaginar comisiones ministeriales que llegan a conclusiones generales sobre su necesidad, de hecho, y al margen de que una cosa sea predicar y otra dar trigo (es decir, es más fácil proclamar un principio que llevarlo bien a su práctica cotidiana, y eso lo saben bien los profesores de Secundaria, que asisten inermes al desinterés de los estudiantes por unos autores que simplemente han dejado de formar parte de su mundo, y los sienten como cultura ajena a ellos), al margen de esto, digo, el descrédito de la literatura tiene raíces más hondas y sobre algunas de ellas me propongo hablar.

He utilizado un sintagma, ***El descrédito de la literatura***, que como saben ha sido elevado a título general de un conjunto de ensayos del profesor García Gual, recientemente publicado. Y el sentido de mi

exposición será tomar como punto de partida algunos de los problemas que los ensayos iniciales de tal libro ponen sobre la mesa, situándolos en el contexto general de los debates en torno al canon, problema sobre el que vengo investigando desde hace años. Porque los debates en torno al canon que han sido y son furibundos en las universidades de Estados Unidos y que pronto pueden visitarnos, por mor de la experiencia exportadora que aquella cultura tiene sobre la nuestra, han evidenciado, en primer lugar, un cambio de escenario en la que podríamos llamar "crisis de las Humanidades". Desde un escenario externo se ha pasado a un escenario interno, de tal forma que los principales detractores del canon clásico, no se encuentran fuera de los estudios de Humanidades, sino en su interior, a menudo son profesores de Literatura o de los conocidos como *"cultural studies"*. Este cambio de escenario de la batalla de las Humanidades tiene una enorme importancia y lo hace más difícilmente combatible, porque introduce unos problemas diferentes y de mayor calado que cuando el escenario era externo a los estudios literarios, esto es, cuando se trataba de una pugna entre el conjunto de las Humanidades en su posición defensiva frente a la ideología tecnocrática que imponía, y sigue haciéndolo, unos currícula favorecedores de una formación tendente a la práctica profesional utilitaria y directamente instrumental. Frente a esa ideología tecnocrática las Humanidades podían entenderse como un conjunto ciertamente homogéneo o al menos coherente: siempre habíamos sabido que la defensa del griego y el latín era homogénea y directamente concordante con la defensa de la historia y de la filosofía o del arte o de cada literatura nacional.

Pero ¿qué ocurre cuando los principales ataques al canon clásico proceden de los colegas vecinos, es decir, de quienes en el interior de los estudios de Humanidades vindican el fin de los currícula basados en los autores clásicos por verlos identificados con una ideología conservadora y con la defensa de un orden político, sexual, social o racial determinado? A este problema me quiero referir, y a los argumentos en pro y en contra de los clásicos esgrimidos en tales debates.

La primera constatación para quien se acerca a los *cultural studies* norteamericanos es que se ha roto el consenso mínimo sobre el que se asentaba no sólo el concepto de clásico, sino también, y por metonimia no arbitraria, el concepto de Literatura. Si hace unos años decir Literatura o decir clásico era una referencia indiscutida por estar asentada

en un horizonte compartido de valores y de principios, ese consenso es hoy inexistente. Lo diré de otra forma: cuando Jorge Luis Borges o Italo Calvino escribieron sus hermosos y hondos ensayos, pese a la brevedad de ambos, sobre el elogio de los clásicos y su importancia para el hombre de hoy, no tuvieron necesidad de establecer ningún *"a priori"* ni justificar su posición más allá del indudable beneficio espiritual que al conocimineto del hombre y del mundo le habían propinado las lecturas de Homero, de Virgilio, de Petrarca, de Cervantes, de Milton, o Tolstoi. El *a priori* venía dado por la misma naturaleza del objeto de lectura, por su propia constitución valorativa. Hoy la situación es bien distinta. Y para que tengan una percepción más directa de los disensos actuales en el seno de los estudios de humanidades, me voy a referir a las conclusiones programáticas del conocido como *Bernheimer report*, que se ha publicado recientemente por la Universidad de John Hopkins en un libro titulado *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism* (1995). Charles Bernheimer es el actual Presidente de la Asociación Americana de Literatura Comparada y el informe cuyas principales conclusiones voy a resumir es el conjunto de propuestas programáticas que ese Presidente planteó para ser aprobadas en la Asamblea de la Asociación. Tiene, por tanto, un valor institucional que excede en significación a cualquier propuesta individual, pues la propuesta se entiende representativa de los principios programáticos de esa Asociación de profesores de Literatura Comparada.

El interés que tiene es triple porque como se sabe, la Teoría Literaria es practicada en Estados Unidos en su mayor parte en el seno de los estudios y Departamentos de Literatura Comparada; se añade a ello que Bernheimer recoge los dos informes anteriores, el de H. Levin de 1965 y el de R. Greene de 1975, lo que permite contrastar y ver el enorme salto –y fractura– entre los dos primeros informes, relativamente semejantes en cuanto a la configuración y diagnóstico de los problemas; un tercer interés lo proporciona que el libro recoge tanto el informe Bernheimer como las respuestas que a él dan muy diversos y prestigiosos teóricos norteamericanos como P. Brooks, M. Riffaterre, J. Culler, M. L. Pratt, etc. Atenderé sucesivamente a las propuestas del informe y a algunas de sus alternativas críticas.

En la Introducción a su libro ya marca Bernheimer una autoconciencia de las profundas transformaciones de la teoría y la Literatura Comparada desde el informe de Levin. Explícitamente se refiere a

que la *"ansiedad del comparatismo"* proviene de que se ha pasado de comparar literaturas a *"comparar teorías sobre la comparación"* [1] y sitúa el problema del canon como crucial en el nuevo horizonte teórico, en la medida en que la política del multiculturalismo se basa en gran parte en la revisión del canon desde la demanda ética de reconocimiento de la marginación cultural de grupos étnicos, geopolíticos y sexuales, con dos objetivos:

> *"First, the canon should be representative not just of European high culture but also of the diversity of literary productions throughout the world. Second, the works chosen to be included in a revised canon should be representative of the cultures in which they were created. Both part of this program assume a 'reflectionist' view of literature's realtion to the cultural site of its production. The work's value is perceived as residing primarily in the authenticity of the image it conveys of the culture it is taken to represent, politically and mimetically"* [2].

A pesar de que el propio Bernheimer enumere los problemas que un programa así definido suscita, especialmente esa idea de "autenticidad" y el punto de vista que la define, no es menos sintomático que se escriban programas que afirmen que el valor literario residirá en esa política del reflejo mimético de los político, que la teoría literaria había creído ver superada ya, incluso en sus estadios menos sofisticados. Mucho ha tenido que cambiar el contexto de la teoría para que se escriban afirmaciones como las citadas.

Del informe propiamente dicho elaboro una síntesis de los puntos en que Berheimer cifra los objetivos de la nueva teoria en la edad del multiculturalismo, para el programa de graduados en Literatura Comparada [3].

1. La Literatura Comparada debe tener como foco de atención las prácticas discursivas, y las producciones culturales complejas, sin limitarse a los textos literarios. La noción de verdadera interdisciplinariedad es un desafío que debe llevar a los comparatistas a teorizar sobre ella. Debe moderarse la atención sobre la "alta literatura" para

---

[1] BERNHEIMER, Ch. (Ed.). *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism.* 1995. Pág. 5.

[2] BERNHEIMER. Opus cit. 1995. Pág. 8.

[3] BERNHEIMER. Opus cit. 1995. Págs. 42-46.

examinar el contexto discursivo en que tales textos se ha creado y se han construido tales valoraciones sobre su altura. Ello no significa abandonar los estudios retóricos, prosódicos y formales, pero esa textualidad precisa lecturas que den cuenta de los contextos ideológicos, culturales e institucionales en que los significados se han producido.

2. El conocimiento de varias lenguas extranjeras es la razón de ser del comparatista. Al menos dos literaturas han de ser estudiadas en su lengua original y para los estudios de literaturas antiguas europeas, arábigas o asiáticas deben conocerse las lenguas clásicas. Debe investigarse además de la creatividad lingüística y del significado literarios, la formación de los conceptos de nación, y las resistencias y acomodos respecto a la hegemonía cultural. Bernheimer enfatiza luego el estudio de los grupos internos y las diferencias de religión, género, clase y estatus colonial o poscolonial de las naciones cuyas literaturas se estudian.

3. A pesar del requerimiento de varias lenguas, deben mitigarse las viejas hostilidades hacia la traducción. De hecho, la traducción puede ser un paradigma donde se debatan más amplios problemas de cruces de tradiciones.

4. La Literatura Comparada debe comprometerse activamente en el estudio de la formación del canon y de una nueva concepción del mismo. Debe prestarse atención al rol de las lecturas no canónicas sobre los textos canónicos, lecturas nacidas desde varias perspectivas contestatarias, marginales y subalternas. El esfuerzo para producir tales lecturas ha dado preminencia recientemente, por ejemplo, a las lecturas feministas y de la teoría poscolonial y debe completar la investigación crítica sobre los procesos de la formación de un canon– cómo los valores literarios son creados y sostenidos en una particular cultura.

5. Deben reorganizarse los centros de atención restando privilegio a las perspectivas eurocéntricas y angloamericanas, ampliando el campo de estudio a literaturas no contempladas tradicionalmente.

6. La Literatura Comparada debería incluir comparaciones entre los medios de comunicación de masas, guiones televisivos, hipertextos y realidades virtuales. El material que ha guiado la atención

durante siglos, el libro, ya no es exclusivo soporte de nuestro estudio. Y debe hacerse tanto en el análisis de los fenómenos discursivos como de sus diferentes contextos epistemológicos, económicos y políticos.

No es lo más significativo el carácter ambicioso de un programa que llevaría al comparatista a saber de todas las ciencias y de todos los contextos: no sería suficiente con saber lenguas, también sociología, historia política, económica, lingüística, filosofía, etnografía etcétera. Lo que más interesa como contexto al debate del canon es que un programa así sitúa como objetivo central la reevaluación del canon literario tradicionalmente consagrado y da prevalencia a las literaturas y los discursos anti-canónicos. Ya en el informe de Bernheimer se subraya lo que luego vamos a ver con mayor atención: una profunda quiebra del modelo epistemológico y teórico, pero también del *corpus* literario elegido, que guió los estudios comparatistas de H. Levin, G. Cohen o de R. Wellek. Es más, algunas intervenciones sobre el informe, como las que firma A. Appiah (1995), están construidas como crítica sistemática a R. Wellek con indisimulado sentido iconoclasta. El debate sobre el canon ha sido y es, también, un debate de discípulos respecto a maestros, de epígonos respecto a mentores y la difícil integración de comunidades científicas y sociales extrañas la una a la otra, con dos lenguajes diferentes y objetivos muy dispares. Tanto es así que una investigadora tan poco sospechosa de tradicionalista como es M. L. Pratt advierte al comienzo de su respuesta al informe Bernheimer: *"As the new report suggests, comparative literature in the United States seems to have be founded by a rhetoric of vigilance associated with the Cold War"* [4]. No en vano resulta patético, y muy ilustrativo de los nuevos contextos de poder académico, que dos "pesos pesados" de la teoría literaria americana de los años setenta y ochenta como son Peter Brooks y M. Riffaterre, directores de departamento en universidades del pretigio de Yale y Columbia, intervengan sobre el informe con unas propuestas que van casi a la desesperada defensiva. Riffaterre contentándose con que le dejen vivir en una "completariedad" del análisis textual y del comparatista, y Brooks, mucho más combativo, defendiendo una Poética o Teoría Literaria que fuese "lingua franca" de los estudios comparatistas y les proporcionara el soporte teórico necesario, si bien defendiendo claramente la literatura como un

[4] PRATT, M.L. En BERNHEIMER, Ch. Opus cit. 1995. Pág. 58.

objeto de estudio central (y no un objeto más entre otros) y considerando suicida esa disolución de los saberes tradicionales en un magma interdisciplinar que hace al comparatista un *amateur* en casi todo [5]. No deja de ser significativo que Brooks termine su alegato defendiendo que saber leer un texto es "virtud" no menos necesaria que las muchas virtudes morales predicadas por los estudios culturales [6]. J. Culler, que es otro teórico poco sospechoso de tradicionalista, tiene una intervención enormemente irónica bajo el título *"Comparative Literature, at Last¡"* en la que arremete contra la falta de especialización de las diferentes filologías que invaden todo el dominio de las Humanidades y todas las metodologías y saberes. Si los profesores de Inglés se dedican a escribir sobre la historia del cuerpo y los profesores de alemán sobre el filme modernista, puede que por eliminación quede al comparatista la humilde tarea de leer e interpretar los textos literarios y alcance en esa tarea, al fin, su especificidad [7].

Pero por muy irónicos que puedan ser los argumentos en contra las propuestas del informe Bernheimer, fueron aprobadas por mayoría y alcanzan a ser los principios programáticos institucionalmente consagrados que definen el proyecto de estudios comparatistas en América, con visible no sólo postergación sino, también, hostilidad hacia los estudios clásicos y las literaturas que los sostienen, definidas con el curioso sintagma de "Alta Literatura".

¿Qué ha ocurrido para que se dé este giro tan enorme en el interior de los estudios de Humanidades, sustituidos como "estudios culturales"? Me propongo explicarles muy someramente algunos contextos espistemológicos y sociales que ayuden a explicar este giro.

El primer contexto es un **cambio de paradigma** en los estudios literarios cuyo principal eje definidor sería la que propongo llamar con sentido autocrítico "Hipertrofia de la teoría". Bernheimer escribe una frase que no puede pasar desapercibida para un lector atento: *"se ha pasado* (dice y no lo dice como algo negativo), *de comparar literaturas a comparar teorías sobre la comparación"*. De hecho, todo el programa que he resumido se fija en los contextos ideológicos, raciales, históricos

[5] BROOKS, P. En BERNHEIMER, Ch. Opus cit. 1995. Págs. 99-100.
[6] Ibidem. Pág. 105.
[7] CULLER, J. En BERNHEIMER, Ch. Opus cit. 1995. Pág. 119.

y filosóficos de los propios estudios teóricos. En vez de estudiar un elenco canónico de textos, tendríamos que estudiar el prisma de la canonicidad, es decir, las condiciones epistemológicas, el saber, el punto de vista teórico que lo ha instituido como canon. Esto significa la prevalencia de lo secundario sobre lo primario, de ahí que sea esta preterición de lo primario en beneficio del edificio de la crítica el diagnóstico que movió la valiente reacción de George Steiner en su libro *Presencias reales*, un alegato contra el edificio de la teoría y de la crítica que ha sustituido a la cultura literaria directa, la que emerge del contacto con el texto, con la obra. Pero volveremos luego a Steiner. Primeramente quiero incidir en la importancia de este cambio de paradigma que supone la hipertrofia de la teoría en la crisis de las Humanidades.

Se ha abusado en la historia de la teoría con frecuencia del *concepto de "cambio de paradigma"*, atrayendo a nuestro campo tal concepto en el sentido en que Kuhn (1962) lo definió. Consecuencia de tal abuso ha sido que las sucesivas transformaciones metodológicas vividas en el seno de la teoría literaria durante el siglo XX se hayan autodefinido como "cambio de paradigma". De tal forma, por poner un ejemplo, H. R. Jauss [8] autocalificó el nacimiento de su propuesta conocida luego como *"estética de la recepción"* como un nuevo paradigma de los estudios literarios. Este nuevo paradigma habría modificado los dos anteriores: el biográfico historicista del siglo XIX, centrado en la relación de la obra con su autor y el formalista-estructuralista que lo modificó, centrado en las propiedades de la llamada, allegando el sintagma de Paul Valèry *"obra en sí"*. El tercer cambio, que Jauss (1967) presentó como provocación o desafío, hacía emerger la dominancia de la recepción, de la lectura e interpretación histórica como nuevo pivote de los estudios teórico literarios. Ciertamente, esos tres giros se han dado en la teoría de nuestro siglo y han supuesto sucesivas e importantes variaciones en el método teórico y en sus derivaciones analíticas o críticas.

Pero a medida que se ha ido conociendo, en parte por la difusión de Ingarden, la poderosa influencia en la teoría literaria de la filosofía fenomenológica de Husserl, que se situaba en la base tanto de las propuestas formalistas como de las de la estética de la recepción, se ha podido ver que la oscilación en la dominancia de la obra o del lector,

[8] JAUSS, H.R. *"Histoire et histoire de l'art"*. 1973. Págs. 106-107.

lo eran en el seno de un mismo paradigma, que podríamos llamar "semiótico", que establecía el conocimiento de la obra literaria según diferentes "estratos" en la terminología con que Ingarden (1931) los recorrió. La obra literaria era un conjunto semiótico de interrelaciones entre diferentes estratos, cuatro, según el teórico polaco los clasificó: el fónico, el del significado de las palabras y frases, el de los objetos denotados y el de la apariencia de los objetos.

El lugar de la interpretación operaba como una relación en el seno del circuito comunicativo y el énfasis de cualquiera de los elementos de ese circuito deparaba modificaciones de método.

La teoría literaria de hoy, en cambio, ya no se mueve en el interior de tal circuito, es más, lo que ha sometido a crisis es el circuito mismo, y no porque no se reconozca un emisor, un signo y un receptor, sino porque lo que ha sometido a desplazamiento del centro de su interés es la relación entre el circuito semiótico y los sujetos que lo estudian. La pregunta ya no es sobre el sentido o los sentidos de la obra literaria, en la dinámica de sus estratos comunicacionales, sino el lugar mismo de la Teoría y cuáles son los papeles históricos y sociológicos de los ejecutantes de la propia Teoría. La pregunta dominante hoy en el panorama de la Teoría literaria es ¿ qué intervención tienen los sujetos (individuales pero sobre todo colectivos) en la construcción de la Teoría? Por consiguiente: la teoría misma como nueva **obra.** La obra literaria se ve de ese modo como un intercambio y una dialéctica no sólo entre quienes la leen y los sentidos de esa lectura, sino entre los que la **trabajan** y la administran, guiando y operando en los procesos de selección tanto del corpus de textos como de sus interpretaciones plausibles.

De este cambio es un signo muy sintomático la centralidad y recuperación actual de una cuestión como la del canon y la serie de problemas conexos al debate del canon, que he recorrido en otro lugar [9]. Diríamos que la emergencia de esa cuestión tiene que ver con esta modificación del estatuto de la teoría que hace prevalecer, previa a la interpretación de las obras, qué obras han de ser objeto de la interpretación y por qué esas y no otras. De ese modo, el auténtico protago-

[9] POZUELO, J.M. *El canon en la teoría literaria contemporánea.* 1995.

nista de la teoría actual no es ya cualquiera de los estratos de la interpretación, sino que ha devenido central lo que podríamos llamar manejando el título de un ensayo de F. Kermode (1979) *"el control institucional de la interpretación"*. Los sujetos de la lectura han cedido el paso, en el nuevo circuito, a los que podríamos llamar *"los sujetos de la Institución lectora"*, quienes deciden esa lectura y sus modos, estrategias y principios selectivos. En este nuevo horizonte interpreto, junto a la centralidad obtenida por el debate en torno al canon, otra centralidad que le es contigua y que tiene que ver con la cuestión de las Humanidades: la cuestión pedagógica y en un sentido amplio la de la política cultural.

Este nuevo objeto de estudio ha provocado un desplazamiento de la Teoría Literaria y de la Literatura Comparada hacia las esferas político institucionales de su propia constitución. Elegir una Teoría no es solamente elegir un instrumental metodológico para un objeto definido e incuestionado, sino elegir sobre todo un lugar desde el que definir ese objeto. La evidencia de que el objeto literario es una consecuencia de un lugar teórico previo ha provocado que el campo de la Teoría como lugar epistemológico y político sea el principal punto del debate actual.

Lo que ha cambiado, por tanto, hoy, es el **sujeto** de la teoría, tomado este término en su sentido etimológico, que afecta tanto al tema y a su intérprete, por cuanto el tema lo define el propio intérprete en el conjunto de su actividad. Es la constitución de las pretensiones cognitivas y a menudo éticas del sujeto que administra la teoría la que se discute preferentemente en la bibliografía teórica actual. Esta interrelación que acabo de plantear entre sujeto de la teoría como tema y como intérprete puede coincidir con la noción recientemente elaborada por Godzich [10] de **campo,** que resulta a su vez influida por la de Bordieu y Dubois.

*"Lo que acontece en el juicio estético no es un evento singular sino la demarcación de un campo en cuyo interior los sujetos se constituyen como entidades que habitan un determinado conjunto de condiciones espacio-temporales, de tal modo que éstas definen su comunidad, o como lo denominaría Heiddegger, su destino... Definida de*

[10] GODZICH, W. *Teoría literaria y crítica de la cultura.* 1994. Pág. 331.

*esta manera la noción de campo se vuelve prioritaria con respecto a las nociones de objeto y sujeto cognitivos, para no mencionar la teoría* [Pozuelo: pero creo yo que es pertinente precisamente su mención ahora]. *Es una condición de posibilidad para la elaboración de estas nociones, que, de este modo, se interrelacionan para constituir la dimensión cognitiva de la cultura delimitada por el campo. Dentro de esta cultura se construye el aparato de conocimiento y se le asignan los papeles a las disciplinas."*

La teoría de hoy vive plegada fundamentalmente a las condiciones de constitución de este campo como espacio de conocimiento literario. La Teoría es el campo en el que una obra literaria opera y actúa, y delimita las condiciones del sujeto cognitivo y al mismo tiempo de la propia obra como objeto, en la esfera de la actividad de esa comunidad o campo. Es en este contexto de definición del campo donde deben integrarse la mayor parte de los debates actuales.

Hay un segundo escenario de la crisis contiguo al delimitado hasta aquí, y lo denominaré escenario pedagógico. Es conocido que las actuales polémicas teórico literarias se desarrollan en los departamentos universitarios de Estados Unidos y, aunque no es éste el lugar ni el momento de historiarlos, es visible que la pugna por la Teoría y el énfasis sobre el nuevo objeto que acabamos de definir como *campo* obedece en gran medida a la propia historia y al mapa de reparto de poderes en el seno de la Institución literaria americana. Tanto la prevalencia del hegemónico *New Criticism* en los Departamentos de Literatura Inglesa, como la preterición de la teoría a los de Literatura Comparada, como un cierto sentido de desarraigo tradicional de la Institución literaria norteamericana hacia la teoría ha propiciado, además, que buena parte de las virulencias de los debates se deban a la importación de modelos teóricos ajenos, fundamentalmente los europeos, que han sido seleccionados por los oponentes al sistema hegemónico precisamente de aquellas zonas más críticas y antisistemáticas de la propia teoría, es decir, de aquellas que pusieron de relieve la crisis del ideal de cultura basado en los fundamentos de la racionalidad. Se ha preferido combatir desde Derrida o Foucault a hacerlo desde Lotman o Jauss.

Ciertamente son muchas las causas concurrentes para la virulencia de la teoría en el debate americano pero a nadie se le oculta que

las bases teóricas de los estudios feministas, poscoloniales y étnico-literarios, han supuesto que el escenario de la crisis sea de pugna fronteriza desde la periferia al centro del sistema de administración de lo literario. Esta pugna tiene, cómo no, causas y explicaciones sociológicas muy complejas, y en cierto modo dependientes de una sociedad plural y rica, mestiza en todos sus aspectos. Pero en cierta medida fue también la resistencia tradicional del *scholar* americano a salir del *New Criticism* y su cierta impermeabilización hacia la teoría literaria, la que ha propiciado que la nuevas propuestas teóricas hayan nacido con una dimensión de resistencia y una fuerza vindicativa que le ha hecho, además, tomar como modelos teóricos los núcleos más antisistémicos y más periféricos de la propia teoría, si la miramos desde un prisma europeo, si bien esos núcleos devienen aquí centrales por el efecto de importación de aquellos ecos y aquellas resonancias.

Los movimientos que se iniciaron con el llamado **postestructuralismo** y que encontraron en la deconstrucción derrideana o en las teorías de Foucault un argumento para la lucha, fundamentalmente los movimientos conocidos como *New Historicism* o los **estudios culturales** que aúnan las propuestas de la teoría feminista, los estudios de género o de clase, la emergencia de una teoría de la literatura poscolonial, etc., todos estos movimientos muy vivos hoy, vienen aportando a la teoría una especie de amalgama de procedimientos y estrategias cuya base común es la de un "radicalismo cultural", que más que buscar su lugar como movimientos en el seno de un pluralismo interpretativo plantean cuestionar las bases mismas de la noción de cultura o de Literatura y oponen su resistencia a ser situados como "parte" en el mismo reino de ese pluralismo. El conflicto de las Humanidades es algo más que un conflicto interpretativo, implica un cambio en el mapa de la administración del poder y en el control institucional de esa interpretación. Lo que emergen no son unicamente nuevos textos, sino nuevos sujetos interpretativos, nuevas *identidades* culturales, una vez se declara rota la idea de la "identidad cultural" consensuada por la tradición liberal centroeuropea.

Curiosamente, el fuerte componente radical de la teoría actual, cuando se trata del conflicto de las Humanidades, ha nacido en un marco estratégico político de quiebra de los que Lyotard (1978) llamó los *"grandes relatos"*, incluso aquellos que habían tenido una proyección política concreta como el marxista. Paradójicamente está siendo

en la era del crepúsculo de las ideologías como sistemas de proyección política y en la era de la globalización que impone un modelo de pensamiento único neoliberal, cuando la teoría literaria vive felizmente en un enclave profundamente ideológico, que yo llamaría radical, y no solamente por la naturaleza subversiva respecto a los principios dominantes que pueden suponer los *gay estudies* o los frentes postcoloniales respecto a los valores morales de ese orden único, sino, sobre todo, por otro componente esencial de la voz radical, el etimológico: el conflicto de las Humanidades es radical porque pretende afectar al orden de la cuestión de principio: a qué y por qué llamamos Humanidades, y a qué y por qué llamamos Literatura.

Este estado de cosas que he intentado describir y que cuestiona incluso el lugar de la Literatura ha provocado como era de esperar reacciones diversas y contrarias a la disolución de la cultura literaria y a favor del canon clásico. Pero no todas las reacciones han sido igual de afortunadas y no siempre se justifican con argumentos sólidos a los que no se les pueda tildar de parciales o de interesados ideológicamente. Una de las primeras reacciones fue el libro de Alan Bloom, que con el título original de *The closing of american mind,* ha sido traducido al español sustituyendo el adjetivo americana por moderna. Ya Carlos García Gual en su amplia reseña de la versión española de este libro señaló lo significativo de tal cambio. Y el caso es que las tesis de Alan Bloom y en especial su alarma por el declive de la cultura entre nuestros jóvenes y los datos que ofrece sobre la cultura media del universitario americano son tan pavorosos que no pueden sino suscribirse. Pero tampoco podemos olvidar que el adjetivo americano que figuraba en el título era también pertinente al contenido del alegato, por cuanto entendía Bloom la defensa de la lectura de los autores literarios canónicos como una salvaguarda de los valores de la que llama civilización occidental, y, por tanto, sitúa el canon literario peligrosamente solidario de un sistema político y de un modo de administración concreta del neoliberalismo de la era Reagan, con cuya administración estuvo vinculado. De ese modo y para desgracia de quienes amamos por otras razones la misma literatura que él, no podemos estar de acuerdo con una especie de vinculación no deseada entre tradición y tradicionalismo, o entre preservación de la cultura y conservadurismo ideológico. En el libro de Bloom, el ideal clásico se subordina o se hace una "sinécdoque" de la civilización occidental a cuyo frente está el liberalismo americano. Y surge la perplejidad de quienes queremos defender la li-

teratura clásica desde una posición progresista y como un signo en absoluto concomitante con ninguna idea de conservadurismo académico o político.

También, desde estas posiciones, nos situamos perplejos ante el otro Bloom, Harold, cuyo *Canon Occidental* también se abría con una elegía del viejo orden que combate las lecturas psicocríticas, feministas, deconstructivistas y foucoltianas como hijos de la Escuela del Resentimiento. Pero frente a los ataques que los *cultural studies* hacen del canon tradicional, no me parece a mí que sea una defensa inteligente, ni siquiera bien fundamentada la de Harold Bloom, como ya sostuve en otro lugar. Dos talones de Aquiles tiene el canon occidental de Bloom: su parcialidad, puesto que el autor más antiguo que incluye es Dante, y si no está Homero, ni Virgilio, ni Petrarca qué difícil se hace la defensa de un canon como tal. La centralidad shakespeariana del canon y su anlocentrismo lingüístico someten el canon de Bloom a un espejo de sus gustos, y también de sus limitaciones, es decir, es un canon construido a imagen suya, y, por tanto, no un canon, sino un elenco de lecturas. El segundo talón de Aquiles es que basa la idea de canon en una acrítica noción romántica como la de originalidad y fuerza creadora, que casa mal con el concepto mismo de tradición clásica, que no tuvo esa idea de originalidad romántica sobre la que construye Bloom su canon, precisamente como horizonte de canonicidad. Bien podía haber leído mejor Bloom el famoso ensayo de T. S. Eliot para concebir el orden de la tradición menos vinculado a una estética particular como la Romántica. Y es ése el lugar en que resulta insatisfactoria la defensa que hace Harold Bloom del canon, pues que es su canon, y por las mismas razones que él aduce se podría defender un canon contrario.

De entre la serie de reacciones, dejando aparte la muy bien fundamentada, pero, asimismo, conservadora de Alvin Kernan, en *The death of Literature,* que ha merecido una glosa de García Gual recogida en el libro citado antes, junto a las reseñas de los otros libros que vengo citando, querría referirme a la posición de George Steiner, cuyo libro *Presencias reales* acaba haciendo contiguos la defensa de la lectura, que todo lector suscribe y más dado el brillante historial y estilo de Steiner, pero hace contigüidad, digo, de esta defensa de los grandes libros con una especie de trascendentalismo religioso de experiencias inefables que difícilmente son suscribibles por un agnosticismo ilus-

trado, que estaría de acuerdo, otra vez, con todos los libros que Steiner cita, pero no con el significado trascendental que atribuye a la experiencia de su lectura. Mejor defendido está tal canon clásico en las entrevistas que el propio Steiner concedió a Ramin Jahanbegloo y en páginas de su libro *Errata*. El examen de una vida, a las que luego me referiré.

Y es que creo que por esta vías de defensa el canon clásico no está bien tratado, porque se ofrece de los clásicos una imagen conservadora, como depositarios de un viejo orden intelectual o ideológico, que en aboluto es convergente con la realidad histórica de sus textos y con el embite fuertemente valiente y contra un tradicionalismo inmovilista que Cervantes o Shakespeare o Sófocles tuvieron que librar. Permítaseme que dedique la última parte de mi exposición a esta cuestión. ¿Hay una forma progresista y no tradicionalista de defender la tradición literaria clásica? Creo que sí y esa forma coincide con la denuncia de aquello que comparten curiosamente tanto los tradicionalsitas como los miembros de los *cultural studies*, que no están tan alejados ideológicamente como ellos creen. Ambos, en efecto, los tradicionalistas que entienden la clasicidad como depositaria de un concepto de identidad europea o americana o liberal o democrática o de cualquier otro signo de identidad nacionalista, son concordantes con los que defienden un canon alternativo fundamentado asimismo en otras identidades, sean raciales o etnográficas o sexuales o de minoría social cualquiera. En definitiva, los tradicionalistas y los ultramodernos estarían de acuerdo en lo fundamental, aunque a ellos les resulte sorprendente: en que la literatura es el sustento de etnografías imaginarias o de valores ideológicos o sociales definidos, y que a cada grupo de esas etnografías le conviene una literatura a través de la que se expresa o emerge su particular idiosincrasia nacional, racial, sexual, etc.

Creo que el concepto de clásico es justamente el contrario: un clásico, ni ninguna forma de canonización, puede edificarse como defensa de identidades, sino como una apuesta por la diferencia, por la otredad, por el valor de quien es extranjero a mí. La literatura es el espacio donde reina la comunicación con el otro, con el no yo, y, precisamente, sólo la gran literatura es capaz de exceder la primitiva circunscripción de su espacio comunicativo a los contextos de su producción o de su primitiva intención histórica. Y vengo a defenderlo en lo que sigue.

La **retórica de la crisis** ha generado, en efecto, una idealizada imagen de los clásicos, de los grandes autores de la tradición literaria, como si la literatura clásica fuese una garantía de estabilidad y de unidad frente al caos o pueda ajustar cuentas contra ese caos oponiéndole un espacio de valores comunes que sustentan ideológicamente una posición conservadora en los estudios literarios. Pareciera que Homero, Petrarca, Cervantes, Shakespeare, Milton, Flaubert, Dickens, Tolstoi o Baudelaire tuvieran en común actuar como depositarios de un bien cultural uniforme y estable que anteponer como defensa (cuando no como arma arrojadiza) contra el maremágnum caótico de literaturas emergentes ajenas al canon ahora llamado eurocéntrico, y que tiene a escritores blancos, muertos y occidentales como los representantes de una estética de la unidad y cohesión del sistema. Curiosamente, de esta visión están siendo responsables tanto quienes así explícitamente la defienden, como W. Bennet, R. Kimball, Hirsch, los dos Bloom, etc., como sus detractores, que identifican la lucha a favor de una estética de la resistencia y de la diferencia con la lucha contra el canon que esa tradición dice sustentar. Considero que en el debate actual de la teoría, el déficit más flagrante radica en la ingenua e intencionada idealización a que la literatura clásica está siendo sometida por mor de sus detractores y sus defensores.

Los defensores de la gran tradición hacen flaco servicio a la lectura de los autores que la forman (sea este elenco más o menos extenso y coincida o no con nuestra particular antología, pues ya sostuve en otro lugar que un canon nunca es una antología personal) al imponer la justificación de las humanidades como un estudio propedéutico encaminado a educar a los alumnos en las grandes producciones del pensamiento y la estética que se predica universal y de cuya constitución variable y selección muchas veces convencional no se habla. No es discutible sólo esa universalización en el cronotopo ideológico y muy controvertido que conocemos como Occidente, sino el principio de unidad que se supone a esa tradición situando a Homero junto a Virgilio y a Shakespeare como heredero de ambos, y a Cervantes en la misma estirpe de clásicos en una continuidad sin solución o fisuras. Es una evidencia que ni Shakesperare ni Cervantes fueron admitidos sin resistencias notables en tal canon, ni sus obras arrancaron de un lugar homogéneo para con los valores supuestos a la tradición clasicista, antes al contrario actuaron y actúan con potencialidades fuertemente subversivas para con el orden literario establecido en su época, y con-

servan, como los debates críticos continuos están revelando, iguales potencialidades subversivas, escenario como son de lecturas tan dispares y contradictorias como las que detentan hoy para el caso de Shakespeare los miembros del llamado *New Historicism,* con Allan Greenblat a la cabeza [11]. La alianza de un fundacionalismo y un universalismo profundamente reductores para con grandes obras literarias la está unificando en una suerte de familia cuya estabilización en un daguerrotipo inmóvil, bien para ser enmarcada o para ser denigrada, produce iguales idealizaciones, todas ellas al servicio de posiciones que allegan los clásicos a los lugares que nunca ocuparon ciertamente, a poco que se les lea con atención.

La cuestión fundamental hoy me parece a mí la de admitir que la lucha por los procesos de afirmación de una posición o de su contraria (que suelen generar exclusiones recíprocas) no utilice en su proceso de argumentación una imagen acrítica, vaga, llena de prejuicios o de parapetos que funcionan casi siempre como coartadas ideológicas tanto de la literatura emergente como de la literatura consagrada, cuya contraposición veo yo igualmente inútil. Habría que combatir, pues revela idéntico gesto, a quienes niegan o minusvaloran la existencia de literaturas emergentes por su sola condición de minoritarias social o *estética o políticamente subversivas, o a quienes ponen en sospecha* permanente para hacer un hueco en el sistema, a la literatura de Milton, de Stendhal o de Cervantes por el solo hecho de un presumible valor consagrado. A menudo, la defensa de los clásicos, es cierto, se programa como un cierre de filas, paralelo al que excluyó un día a ese clásico hoy venerado del canon tradicional de su tiempo. Imponer al clásico como si fuese "naturaleza" y suponerle depositario de los valores trascendentes de una cultura y una civilización forjada casi siempre al margen de sus obras y de lo que estas significaron como potencial de resistencia, es prestar a su defensa flaco servicio. Un clásico, precisamente, sería aquel que dice cosas diferentes a hombres diferentes, no la misma cosa a un hombre único.

La perplejidad de quien les habla es mucha cuando me asalta la convicción de que la literatura de los citados y de tantos otros conformadores de eso que se ha llamado tradición occidental no ha coin-

[11] VEESER, H.A. *The New Historicism.* 1989.

cidido históricamente con los intereses de quienes ahora se oponen a ella por considerarla representativa de una cultura de la identidad, cuando realmente lo fueron de la diferencia. Al final de su impresionante texto *Cultura e imperialismo*, Edward Said asegura tener una consideración extremadamente drástica sobre la cultura literaria que contribuyó a su propia formación y asegura *"su productividad, su diversidad de componentes, su fuerza crítica y a menudo contradictoria, sus rasgos radicalmente antitéticos y sobre todo su exquisita mundanidad y compromiso tanto con la conquista colonial como* (subrayado de Said) *con la liberación"* [12]. Significar el valor de Dickens como escritor colonialista o de Clarín como antifeminista y consagrar su contravalor en un orden relativo a la visión o posición ética del crítico actual es lateralizar inútilmente un texto y una tradición que no por estar globalmente inserta en una ideología particular pierde por ello sus potencialidades de significación contradictoria. La lectura deconstructiva que hoy se hace con frecuencia de grandes obras de la literatura romántica o incluso de la realista está, precisamente, evidenciando que esos textos son los más poderosos desmitificadores de las ideologías que se ha dicho sustentan.

Una obra clásica sería aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, es decir, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que estabilice, o pretenda hacerlo, su significación en un momento preciso de la historia. La naturaleza del clásico coincide con la apertura de un problema hermenéutico y no con su cierre. Merecerían el calificativo de clásicos precisamente aquellos textos que se resisten a su reducción al momento de la cultura que los consagra, queriendo con tal consagración reducir su virtual energía transformadora. Un clásico sería el que opone resistencia con su energía a ser reducido al ergo de su canocidad como elemento estable de su lectura. Como el clásico depende de ese potencial, no se realiza nunca en un elenco cerrado de ocurrencias, sino en la virtual apropiación que el comentario y sucesivos comentarios diferentes hacen de esas potencialidades para hacerles sostener diferentes y aun contradictorios valores a lo largo de la historia de sus interpretaciones y comentarios [13]. En su reciente y hermosa autobiografía intelectual, publicada bajo el título de *Errata*, el gran crítico G. Steiner ha ofrecido una inte-

[12] SAID, E. *Cultura e Imperialismo*. 1993. Pág. 493.
[13] KERMODE, F. *Formas de atención*. 1985. Págs. 114-115.

ligente reformulación de la idea de clásico y de su pervivencia al invertir la cuestión planteada y el modo de resolverla por Kermode. Para Steiner, el clásico no es el que siempre es interrogado por las épocas a través del comentario, sino el que interroga. Escribe Steiner:

> *"Un clásico de la literatura, de la música, de las artes, de la filosofía, es para mí una forma significante que nos 'lee'. Es ella quien nos lee, más de lo que nosotros la leemos, escuchamos o percibimos... El clásico nos interroga cada vez que lo abordamos. Desafía nuestros recursos conciencia e intelecto, de mente y de cuerpo... El clásico nos preguntará ¿has entendido?, ¿has re-imaginado con seriedad?, ¿estás preparado para abordar las cuestiones, las potencialidades del ser transformado y enriquecido que he planteado?"* [14].

El problema de la teoría hoy no radica, a mi juicio, en administrar los controles para que unas voces se oigan y otras sean amortiguadas, sino denunciar y resistirse al modo como se conceptualiza la literatura de manera provechosa para que esos silencios o esas amortiguaciones sean posibles. Los movimientos conservadores, más sistémicos, pero no sólo ellos, están propiciando un principio de subsidiariedad de la literatura para con los fines propedéuticos de un programa político de alcance pedagógico que viene fraguando en el sintagma *cultural literacy* del libro homónimo de Hirsch (1987); la literatura deviene en este programa una suerte de contenidos consensuados por una sociedad respecto a los valores en que quiere reconocerse para ser denominada y verse a sí mismo *culta, o democrática, o simplemente,* lo que resulta más preocupante, *americana* (igual pavor me causan española, andaluza y catalana cuando se conceptualizan como áreas de contenidos a la busqueda de una literatura que los soporte y anime).

La competencia literaria se viene definiendo entonces en adyacencia calificativa de una idea de cultura y de literatura que subyace a la propia selección y al sistema pedagógico que pretende sustentarla. Camina en dirección convergente con el concepto de "identidad" y también en convergencia con una idealización progresiva del dominio lingüístico. Una de las perniciosas consecuencias de esta imbricación de lo que es "competencia literaria" y "competencia lingüística" fue, quizá inadvertidamente, pero con el mismo potencial carácter defor-

[14] STEINER, G. *Errata. El examen de una vida.* 1997. Pág. 32.

mativo de lo que es la literatura, el sintagma "Lengua... (española, catalana, gallega) y su literatura..." que la LOGSE española ha consagrado para el estudio de la Literatura en sus diferentes niveles: ésta queda subsidiada a una idea de competencia lingüística instrumental, dependiente de un ámbito no únicamente lingüístico, sino, también, soporte de una identidad política. La literatura devendrá así "literacy" y la medida en que ambas nociones coincidan significará la reducción del potencial cultural que los textos literarios han tenido siempre no para confirmar o apoyar como meros instrumentos un saber lingüístico, o una identidad nacional o de cualquier otro tipo, sino para situar a los hablantes y lectores ante el reto de sobrepasar, de ir más allá de ese saber y de esa competencia, para saber interpretar no sólo las identidades sino, también, las diferencias, las "otredades", lo que pertenece a otros ámbitos y otras culturas.

El carácter múltiple y polisistémico del **concepto de tradición literaria**, de los originariamente controvertidos, siempre polémicos y discutibles orígenes de toda tradición, tendría que hacernos más escépticos y menos condescendientes con cualesquiera "imaginarios etnográficos" de cada momento que pretendan instaurarse a sí mismos como cimentados sobre fundamentos universales. Una cultura verdaderamente humanística es la que opta por saberse a sí misma Fabrizio del Dongo en un innominado Waterloo, confundido en un fragor de aquella que se define desde el punto de vista del general Bonaparte, dominando y denominando cada etapa de la batalla y cada cima de ese territorio en llamas.

El compromiso ideológico de la Literatura como soporte de las Humanidades ha de ser un compromiso crítico para con cada uno de los imaginarios culturales que se proponen fundamentos de la verdadera esencia de esa cultura, por el procedimiento y la responsabilidad que la teoría literaria tiene de mostrar, *sine ira et estudio,* esto es, de evidenciar empíricamente, la naturaleza convencional e histórica de cada uno de los procesos de su afirmación, de modo que la cultura y la literatura sea capaz de huir de cada uno de los reduccionismos a que quiere verse sometida por cada uno de los parapetos ideológicos que han nutrido las diferentes interpretaciones de los textos, incluidos los nuevos episodios de moralismo excluyente que las nociones de lo políticamente correcto vienen imprimiendo a los llamados estudios culturales, que peligrosa-

mente se deslizan hoy por una pendiente de "identidad" que sobrepasa ya las primitivas concesiones estratégicas al pensamiento fundado en el nervio revolucionario de lo antisistémico y periférico para edificar nuevos centros canonizadores con igual fuerza excluyente e igual comportamiento acrítico con el principio de "identidad cultural" que las que habían originado sus propias reacciones.

La literatura tendría que enseñarse en la medida en que se muestra inasequible a su reducción identificadora universal/local y permite a muchos hombres diferentes seguir sintiéndose así, otros, no el mismo lugar ni en ninguna suerte de *identidad* definida que la literatura luego viene a confirmar. El soporte ideológico que la Literatura puede proporcionar a las Humanidades es enseñar que lo que hay de perenne en los grandes textos obedece a que dicen cosas distintas a hombres diferentes, y no la misma cosa a un hombre único. Esa exaltación de la diferencia ha de fundamentarla la teoría en el orden histórico de su propia actividad y de los valores y nociones que tal actividad ha reificado, autoconsciente de los procesos y mecanismos de la reificación.

Cuando E. Said [15] se opuso, hace ya algunos años, a lo que él llamó una "teoría ambulante", es decir, aquella que ha convertido cada una de las teorías de la diferencia en una subespecialidad académica, neutralizando de ese modo, espacializándolo en territorios diversos cada uno con su frontera delimitadora y su canon sustentador, estaba haciendo una apuesta por lo que él ha llamado después una estructura *híbrida,* gravada con una serie de cargas, entrecruzamientos y superposiciones de factores, donde lo contradictorio o antitético no se disfrace o anule a favor de la construcción de una etnografía imaginaria que no coincida con el mundo entero y con estructuras simbólicas favorecederas de una complejidad donde nadie es *puramente* una cosa. Allega Said un hermoso texto de Hugo de San Víctor, un monje sajón del siglo XII que se inscribe muy bien en la lección que la literatura cotidianamente enseña:

> *"Quien encuentre dulce su patria es todavía un tierno aprendiz; quien encuentre que todo suelo es como el nativo, es ya fuerte; pero perfecto es aquel para quien el mundo entero es un lugar extraño. El alma tierna fija*

[15] SAID, E. *The World, The Text and The Critic.* 1983. Págs. 226-47.

*su amor en un solo lugar en el mundo; la fuerte extiende su amor a todos los sitios; el hombre perfecto ha aniquilado el suyo"* [16].

La labor más importante del teórico literario de hoy quizá radique en mostrar la literatura como el espacio de esa extrañificación, de esos territorios diferentes al nativo o a la identidad que se le presupone, quizá poniendo en evidencia en primer término que las representaciones de una identidad cultural son, asimismo, construcciones con sus agentes, propósitos y convenciones. El espacio literario incorpora al mundo de hoy un valor contrapuntístico, a menudo atonal y perteneciente a una topografía compleja y desigual, resistente a toda uniformización. La teoría literaria del futuro debe comprometerse contra la depauperación creciente del concepto de literatura tanto en topografías locales como en vagos imaginarios universales, ambos instrumentos o territorios de exclusión. La literatura ha ofrecido siempre un juego transformador de sus espacios transicionales, de su movedizas fronteras, de modo que culturas separadas se encuentran y baten, se confrontan en relaciones asimétricas [17]. No se trata, por tanto, de una erradicación simplista de las diferencias en una suerte de globalización trascendental a ellas, sino de admitir que la teoría, como la literatura misma, pueda actuar como espacio de complejidad hermenéutica donde las diferencias son no sólo reconocidas y comprendidas sino, asimismo, intercambiadas y discutidas.

[16] SAID, E. *Cultura e Imperialismo*. 1993. Pág. 514.

[17] PRATT, M.L. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. 1992. Pág. 4.

## BIBLIOGRAFÍA


BARTHES, R. 1966. *Crítica y verdad...* Siglo XXI. México, 1972.

BERNHEIMER, Ch. (Ed.). *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism.* The John Hopkins Univ. Press. 1995.

BLOOM, Allan. *The Closing of American Mind.* Harcourt and Brace. New York, 1987.

BLOOM, Harold. *The Western Canon. The Books an School of The Ages.* Harcourt and Brace. New York, 1994. (Cito por esta edición.) Hay versión española en Anagrama. Barcelona, 1996.

BROOKS, P. *"Must we Apologize?"*. En BERNHEIMER, Ch. (Ed.). Págs. 509-523.

CULLER, J. *"El futuro de las humanidades"*. En SULLÁ, E. (ed.). 1998. Págs. 139-160.

DOUBROVSKY, S. *Pourquoi la nouvelle critique? (A quoi sert la littèrature).* Denoël/Gonthier. Paris, 1966.

GATES, H.L. 1992. *"Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana"*. En SULLÁ, E. (ed.). 1998. Págs. 161-187.

GODZICH, W. 1994. *Teoría literaria y crítica de la cultura.* Cátedra. Madrid, 1998.

GRAFF, G. *Proffessing Litterature: An Institutional History.* The University of Chicago Press. Chicago, 1987.

GRAFF, G. *"Other Voices, other Rooms: Organizing and Teaching the Humanities Conflicts"*. *New Literary History*, 21. 1990. Págs. 817-839.

HIRSCH, E.D. *Cultural Literacy: What every american needs to know*. Houghton Mifflin. New York, 1987.

INGARDEN, R. 1931. *A obra de Arte Literaria*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1973.

JAUSS, H.R. 1967. *"La historia literaria como desafío a la ciencia literaria"*. En VV.AA. *La actual ciencia literaria alemana*. Anaya. Salamanca, 1971.

JAUSS, H.R. 1973. *"Histoire et histoire de l'art"*. En *Pour une esthétique de la recéption*. Gallimard. París, 1978.

KAYSER, W. 1948. *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Gredos. Madrid, 1954.

KERMODE, F. 1985. *Formas de atención*. Gedisa. Barcelona, 1988.

KERMODE, F. 1979. *"El control institucional de la interpretación"*. En SULLÁ, E. (ed.). *El canon literario*. Arco Libros. Madrid, 1998. Págs. 91-112.

KUHN, T.S. 1962. *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E. México, 1971.

LYOTARD, F. 1978. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra. Madrid, 1984.

MAURO, Tullio Di. *Storia lingüística dell'Italia unita*. Laterza. Bari, 1993.

POZUELO YVANCOS, J.M. *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Episteme. (*Eutopías* n.º 108). Valencia, 1995.

POZUELO YVANCOS, J.M. *"Crítica y verdad, treinta años después"*. En *Homenaje al Prof. Claudio Guillén* (en prensa). 1999.

PRATT, M.L. *Imperial Eyes: travel Writing and Transculturation.* Routledge. New York, 1992.

PRATT, M.L. *"Comparative Literature and Global Citizenship".* En BERNHEIMER, Ch. (Ed.). 1995. Págs. 58-67.

ROCKEFELLER FOUNDATION. *The Humanities in American Life: Report of The Commision on The Humanities.* University of California Press. Berkeley, 1980.

SAID, E. *The Wold, The Text and The Critic.* Harvard University Press. Cambridge Mass., 1983.

SAID, E. 1993. *Cultura e Imperialismo.* Anagrama. Barcelona. 1996.

SCHWAB,G. *The Mirror and The Killer-Queen: Otherness in Literary Language.* Indiana University Press. Bloomington, 1996.

SENABRE, R. *"La creación de un mito cultural: el teatro nacional español".* Ponencia de clausura del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica: *Mitos.* Vol. I. Tropica. Zaragoza, 1998.

STEINER, G. 1997. *Errata. El examen de una vida.* Siruela. Madrid, 1998.

SULLÁ, E. (Ed.) *El canon literario.* Arco Libros. Madrid, 1998.

VEESER, H. Aram. *The New Historicism.* Routledge. New York-London, 1989.

YLLERA, A. *"Crítica y verdad, un manifiesto polémico (Avatares, vicisitudes y precedentes de una polémica literaria)".* En *Signa, 7.* 1998. Págs. 347-356.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones,** divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano,** y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander,* en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial,* en los de *la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila y* en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia.* En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el periodo estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano,** que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

- Serie "Ciencias" Color verde
- Serie "Humanidades" Color azul
- Serie "Técnicas" Color naranja
- Serie "Principios" Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo.** Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el periodo docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo,** que se identifica con el color "amarillo oficial"

- Serie "Didáctica" Color azul

Dentro de esta serie se publican los cinco anuarios europeos "Eulde", revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal) Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.

- Serie "Situación" Color verde
- Serie "Aula Permanente" Color rojo
- Serie "Patrimonio" Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un

vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

**Índices de calidad de las publicaciones:**

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

**NORMAS DE EDICIÓN**
**DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

## CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO


- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**

Paseo del Prado, 28, 6.ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.

- **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.50.

- **Puntos de venta:**

– Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Alcalá, 36. Madrid.

– Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: "La seducción de la lectura en edades tempranas", que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2001.